



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EDER BARBOSA CRUZ

**O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA AUTONOMIZAÇÃO DE  
APRENDENTES SURDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE**

BELÉM-PA  
2017

EDER BARBOSA CRUZ

**O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA AUTONOMIZAÇÃO DE  
APRENDENTES SURDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Walkyria Magno e Silva

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas – Modelos e Ações.

BELÉM-PA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C955a Cruz, Eder Barbosa  
O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA AUTONOMIZAÇÃO DE  
APRENDENTES SURDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA  
COMPLEXIDADE / Eder Barbosa  
Cruz. — 2017 123 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto  
de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.  
Orientação: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva
1. Aconselhamento Linguageiro. 2. Autonomia. 3. Português para surdos. I. Magno e Silva,  
Walkyria ,  
*orient.* II. Título
-

EDER BARBOSA CRUZ

**O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA AUTONOMIZAÇÃO DE  
APRENDENTES SURDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito  
parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Walkyria Magno e Silva

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_ - Presidente da Banca

Prof.<sup>a</sup> Dra. Walkyria Magno e Silva  
Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_\_ - Membro Examinador Externo

Prof.<sup>a</sup> Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz  
Instituto Nacional de Educação de Surdos.

\_\_\_\_\_ - Membro Examinador Interno

Prof.<sup>a</sup> Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha  
Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_\_ - Suplente

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha  
Universidade Federal do Pará.

BELÉM-PA  
2017

## RESUMO

O Aconselhamento Linguageiro (AL) é uma modalidade de acompanhamento de aprendentes de língua, que visa levá-los a uma reflexão sobre sua própria aprendizagem, em vista de torná-los mais autônomos. Mynard (2012) apresenta um modelo para o AL sustentado em três eixos interconectados: diálogo, instrumentos e contexto. Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015) buscaram no aporte teórico do Paradigma da Complexidade os subsídios para mostrar que AL no modelo de Mynard (2012) beneficia-se de uma abordagem com a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (MORIN, 2010; LARSEN-FREEMAN; CAMERON 2008). Esta dissertação de mestrado situa-se no quadro da expansão desse modelo de AL para atender surdos aprendentes de língua portuguesa e que se comunicam por meio de uma língua modulada no plano visuo-espacial. Dessa forma, tivemos o objetivo de investigar o AL como fomentador da autonomia de alunos surdos no processo de apropriação do português. Para tanto, realizamos este estudo de caso com surdos do sétimo ano de uma escola pública da rede de ensino estadual do Pará, localizada na cidade de Belém. Para a geração dos dados, as sessões de aconselhamento com os aprendentes surdos de língua portuguesa foram filmadas. Os resultados mostraram que o Modelo do Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012), na sua compreensão como um sistema adaptativo complexo (MAGNO E SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015), se repensado considerando as especificidades dos aprendentes surdos e de sua língua de sinais, pode favorecer a prática do aconselhamento com esses aprendentes, fomentar sua autonomia e melhorar sua aprendizagem de português.

**Palavras-chave:** Aconselhamento Linguageiro; Autonomia; Português para surdos.

## ABSTRACT

Language advising (LA) is a modality of accompanying language learners, which aims at leading them to a reflection on their own learning in order to make them more autonomous. Mynard (2012) presents a model for LA based on three interconnected axes: dialogue, tools and context. Magno e Silva, Sá e Matos and Rabelo (2015) sought in the theoretical contribution of the Complexity Paradigm the subsidies to show that LA in the model of Mynard (2012) benefits from an approach with the Complex Adaptive Systems Theory (MORIN, 2010, LARSEN-FREEMAN and CAMERON 2008). This dissertation follows the framework of the expansion of this model of LA to meet deaf learners of Portuguese language and who communicate through a language modulated in the visual-spatial context. Thus, our purpose is to investigate LA as an autonomy nurturing of deaf students in the Portuguese acquisition process. To this end, we carried out this case study with seventh year deaf learners of a public school in Belém, Pará. For the data collection, advising sessions with deaf Portuguese learners were filmed. The results showed that the Dialogue, Tools and Context Model for LA (MYNARD, 2012), in its understanding as a complex adaptive system (MAGNO E SILVA; SÁ AND MATOS; RABELO, 2015), if rethought, considering the specificities of Deaf learners and their sign language, can favor the practice of advising with these learners, foster their autonomy and improve their learning of Portuguese.

**Key words:** Language Advising; Autonomy; Portuguese for Deaf Students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012).....	56
Figura 2 - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012) à luz da Teoria dos SAC .....	59
Figura 4 - Go Your Own Road, de Erick Johansson.....	75
Figura 3 - Trajetória do sistema AL para ouvintes.....	60
Figura 5 - Nível de proficiência em Libras de ACS1, ACS2 e ACS3 .....	92
Figura 6 - As condições iniciais para o AL com surdos.....	93
Figura 7 - Ação do conselheiro na bacia atratora do Pseudo-bilinguismo.....	96
Figura 8 - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012), à luz da Teoria dos SAC aplicado com aconselhados surdos .....	106

## LISTA DE DOCUMENTOS

Documento 1 - Narrativa de aprendizagem de línguas .....	69
Documento 2 - Questionário Semiestruturado - Inicial .....	70
Documento 3 - Ficha de metas.....	70
Documento 4 - Dispositivos utilizados para o registro das sessões de AL .....	75
Documento 7 - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS1 .....	80
Documento 8 - Agenda semanal de ACS2.....	83
Documento 9 - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS2 .....	83
Documento 10 - Ficha de Metas de ACS2.....	84
Documento 11 - Agenda Semanal de ACS3 .....	86
Documento 12 - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS3 .....	86
Documento 13 - Ficha de Metas de ACS3.....	87
Documento 14 – Diálogo I com ACS3 <i>via WhatsApp</i> , em junho de 2016 .....	98
Documento 15 - Diálogo II com ACS3 <i>via WhatsApp</i> , em junho de 2016.....	99
Documento 16 - Diálogo III com ACS3 <i>via WhatsApp</i> , em junho de 2016 .....	104
Documento 17 - Diálogo I com ACS3 <i>via WhatsApp</i> , em setembro de 2016 .....	105
Documento 18 - Diálogo II com ACS3 <i>via WhatsApp</i> , em setembro de 2016.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ACS1</b>	Aconselhada Surda 1
<b>ACS2</b>	Aconselhado Surdo 2
<b>ACS3</b>	Aconselhada Surda 3
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AL</b>	Aconselhamento Linguageiro
<b>CT</b>	Comunicação Total
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>INJS de Paris</b>	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LS</b>	Língua de Sinais
<b>LSEmg</b>	Língua de Sinais Emergente
<b>SAC</b>	Sistema Adaptativo Complexo
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1 COMPLEXIDADE</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2 SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 Surdez: classificação e etiologia .....	21
2.2.2 Línguas de Sinais .....	24
2.2.3 Educação de Surdos .....	27
2.2.3.1 Educação bilíngue de surdos .....	34
2.2.3.2 Os conceitos “língua materna”, “primeira língua”, “língua estrangeira” e “segunda língua” na educação de surdos .....	39
<b>2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL</b> .....	<b>47</b>
<b>2.4 ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO</b> .....	<b>55</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>63</b>
<b>3.1 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>63</b>
3.1.1 Aconselhados .....	64
3.1.2 Outros agentes .....	65
3.1.3 Conselheiros .....	66
<b>3.2 Múltiplos contextos</b> .....	<b>67</b>
<b>3.3 Sessões de Aconselhamento Linguageiro com surdos</b> .....	<b>68</b>
<b>3.4 Constituição dos dados</b> .....	<b>72</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	<b>75</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1 Trajetórias dos aconselhados</b> .....	<b>78</b>
4.1.1 ACS1 .....	78
4.1.2 ACS2 .....	81
4.1.3 ACS3 .....	85
<b>4.2 Condições Iniciais para o Aconselhamento Linguageiro de surdos</b> .....	<b>88</b>
<b>4.3 Características de SACs no Aconselhamento Linguageiro de surdos</b> .....	<b>93</b>
4.3.1 Atratores .....	93
4.3.2 Emergências .....	96
4.3.3 Autonomia .....	101
<b>4.4 Aconselhamento Linguageiro com aprendentes surdos de língua portuguesa</b> .....	<b>106</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil tem sido orientada por diretrizes que visam, acima de tudo, a integração desses alunos em um espaço escolar comum, independentemente das condições de permanência oferecidas pelo sistema educacional vigente. Geralmente, os alunos surdos frequentam ambientes escolares diuturnamente, de segunda à sexta (e em alguns casos até sábado). Em um turno eles são inseridos em uma sala regular e no contra turno em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse quadro, as políticas públicas para a inclusão fomentam práticas homogeneizadoras, que concebem-na como “[...] uma tentativa de se reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional, entendida como mera contiguidade física dos *diferentes* com aqueles ditos *normais* [...]” (SOUZA; GÓES, 2013, p.163).

Temos observado que esse modelo de educação, dita inclusiva, tem inviabilizado a apropriação<sup>1</sup> da língua portuguesa pelos surdos, como previsto na proposta de educação bilíngue de surdos, já que ele obriga esses alunos a permanecerem em uma sala, onde um professor, fluente apenas em Língua Portuguesa, conduz todo o processo. Em assim sendo, as aulas de português nesse contexto não fazem distinção de público alvo, sendo, quase sempre, desenvolvidas visando apenas os alunos ouvintes, portanto, assentadas em pressupostos didático-metodológicos de ensino de primeira língua (L1), sob uma perspectiva essencialmente estruturalista que objetiva o ensino de palavras, frases e regras gramaticais descontextualizadas, *i. e.*, um ensino centrado única e exclusivamente no desenvolvimento de uma competência gramatical totalmente alheia a contextos reais de uso.

Some-se a isso o fato de que, apesar de a Legislação brasileira reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma das línguas oficiais do nosso país e garantir que a educação seja mediada por essa língua, nas escolas regulares, normalmente, são raros os professores que dominam a Libras e com formação especializada para atender alunos surdos, da mesma forma que é rara a presença de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Diante desse quadro, podemos afirmar que o sistema educacional vigente não dá subsídios nem permite que a apropriação da língua portuguesa aconteça de fato. O aluno surdo “[...] tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele, na maioria dos casos, não domina e o resultado tem sido, invariavelmente,

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, optamos pelo termo “apropriação”, definido por Castellotti (2001) como um termo genérico que engloba tanto o processo de aquisição quanto o de aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva não apenas linguística, mas também social, psicológica e ideológica.

o fracasso, a frustração o isolamento social e o abandono da escola [...]” (FREIRE, 2015, p.26).

Em vista da proposta atual de ensino de língua portuguesa para surdos não permitir grandes avanços no processo de apropriação desta língua, pensamos que se o aprendente surdo não assumir o controle de sua própria aprendizagem ele poderá estar fadado ao fracasso, como bem notou Silva (2012, p.39) “[...] um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente [...]”. No entanto, apesar de a surdez não representar um entrave para a emergência de um comportamento autônomo na apropriação de línguas, **autonomia** e **surdez**, não são termos comumente empregados de forma conjunta ou correlacionada. O estigma dos déficits e uma perspectiva de perdas e ganhos, pela qual ainda se tem compreendido a surdez, têm levado os profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa para aprendentes surdos a trabalharem sem ter a autonomia como um dos aspectos incontornáveis do ensino de línguas.

Diante desse quadro, cômicos do papel que a língua portuguesa pode desempenhar na vida social e acadêmica da pessoa surda, vimos no Aconselhamento Linguageiro (AL) uma possibilidade para fazer avançar os aprendentes surdos rumo à uma aprendizagem mais autônoma da língua portuguesa. O AL é uma modalidade de acompanhamento da aprendizagem de línguas, cujo principal objetivo é levar aprendentes em dificuldade a uma reflexão sobre sua própria aprendizagem, em vista de torná-los mais autônomos (MYNARD, 2012; MAGNO E SILVA, SÁ E MATOS; RABELO, 2015).

Isso posto, decidimos realizar o presente estudo de caso com surdos do sétimo ano de uma escola pública da rede de ensino estadual do Pará, localizada na cidade de Belém, pois acreditamos que a reflexão sobre a apropriação do português deva começar desde os anos do Ensino Fundamental. Nosso estudo se propôs a responder a três questionamentos fundamentais: (1) É possível desenvolver autonomia em alunos surdos aprendendo o Português por meio do AL?; (2) Como desenvolver o AL no contexto de aprendentes surdos?; e (3) Quais as contribuições que o paradigma da Complexidade pode trazer para a compreensão do AL com aconselhados surdos? Desta forma, na presente pesquisa, tivemos o objetivo de investigar o AL como fomentador da autonomia de alunos surdos no processo de apropriação do português. Uma vez nosso objetivo geral traçado, delineamos cinco objetivos específicos: (a) verificar em que medida o AL permite desenvolver autonomia de alunos surdos aprendendo o Português; (b) analisar as possibilidades de adaptação do AL para o público surdo; (c) desenvolver estratégias de aconselhamento para o público surdo; (d) definir

características de uso do AL com o público surdo; e (e) analisar o AL com público surdo na perspectiva da Complexidade.

Assim, assumimos um duplo desafio, o de investigar o AL como fomentador da autonomia em surdos aprendentes de língua portuguesa e o da adaptação do AL para esse novo público, já que não havia experiências anteriores de aconselhamento com aprendentes surdos. Em sendo a autonomia uma capacidade multidimensional que pode se manifestar de diferentes formas em indivíduos diferentes ou em um mesmo indivíduo diante de diferentes contextos (BENSON, 2001), buscamos os fundamentos teóricos para lidarmos com a inteireza desse construto na Teoria da Complexidade (MORIN, 2005), sobretudo com base na teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Portanto, não buscamos tratar as questões levantadas nesta pesquisa a partir de uma perspectiva linear de causa e efeito, posto que a apropriação de línguas no âmbito da surdez se apresenta em múltiplos contextos em que a complexidade é a principal característica da relação entre o indivíduo e a linguagem.

É necessário, nesta introdução, uma breve explicação acerca do título desta dissertação, o qual pode causar certo estranhamento aos profissionais da área da surdez, por trazer a expressão “Língua Portuguesa” ao invés da usual “Língua Portuguesa como segunda língua”. Não nos equivocamos, tampouco este trabalho carece de profundidade teórica na área da educação bilíngue de surdos. Esta foi uma escolha que se fundamentou ao longo desta pesquisa por meio de sucessivas adaptações à complexidade que observamos na relação dos surdos com a língua portuguesa.

Além disso, uma abordagem complexa de AL para surdos não pode conferir um *status* estático à língua portuguesa, a partir de critérios institucionais cujo caráter reducionista tem produzido implicações graves para o seu ensino aos surdos e, por consequência, levando-os ao fracasso da aprendizagem. Preferimos, portanto, falar em aconselhar aprendentes surdos de língua portuguesa, porque é somente por meio do contato com o aconselhado que vamos tomar conhecimento da relação que ele mantém com essa língua e como e qual *status* ele atribui a ela. Além disso, veremos nesta pesquisa que “segunda língua” é uma abstração teórica (CUQ, 1995), portanto, com ou sem esse termo figurando em nosso título, o surdo continuará se apropriando de uma língua cujo nome é Português.

Esta dissertação foi estruturada em cinco seções, sendo esta introdução a primeira.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste estudo. Nela tratamos da Teoria da Complexidade; de questões

relativas à Surdez, tais como a língua de sinais e a educação de surdos; do ensino de língua portuguesa para surdos; e do Aconselhamento Linguageiro.

Na terceira seção, descrevemos a metodologia da pesquisa, apresentando os nossos participantes, seus múltiplos contextos, as sessões de AL, a constituição de nossos dados, bem como os procedimentos para a sua análise.

Na quarta seção, apresentamos nossos dados e os analisamos à luz da Complexidade, para neles identificarmos atratores, fenômenos emergentes e indícios de autonomia na trajetória dos aconselhados surdos participantes desta pesquisa.

Na quinta seção, fazemos nossas considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos o aporte teórico que fundamentou nosso trabalho. Iniciamos tratando do paradigma da Complexidade e, a partir dele, da teoria geral dos Sistemas e sua aplicação na Linguística Aplicada, em seguida da surdez e da educação bilíngue e, por fim, do aconselhamento linguageiro para surdos.

### 2.1 COMPLEXIDADE

A ciência moderna assentou suas bases no paradigma cartesiano e instituiu métodos, processos e técnicas para a compreensão da realidade, fundamentados na ideia de que não havia verdade que não pudesse ser expressa de maneira clara e nítida (MORIN, 1988). Texeira (2013) destaca que o paradigma científico moderno admitia “só uma forma de conhecimento verdadeiro, o que definiu uma das marcas da modernidade, a unidade, ou seja, só era verdadeiro o conhecimento construído segundo a racionalidade elaborada com base nas ciências naturais, uma racionalidade experimental, quantitativa e neutra” (p.100). Ele impôs sua lógica a todas as ciências tornando-se o paradigma dominante da ciência moderna e difundiu a tendência de reduzir o todo às suas partes, fazendo emergir “uma concepção fragmentada do conhecimento” (p.97).

Desse modo, a partir do século XVII, houve um processo de desunificação do conhecimento sob o pretexto do desenvolvimento da ciência (MORIN, 1988). Desde então, vimos se estabelecerem fronteiras ditas intransponíveis que se traduziram na criação de áreas e subáreas de investigação, nas quais os objetos de estudo também deveriam ser delimitados, *i. e.*, destituídos de toda sua complicação com a pretensão de prover a nitidez, a clareza e o estabelecimento de universalismos exigidos pela lógica do paradigma cartesiano. Assim, por um longo período, acreditou-se que o grande defeito das ciências humanas e sociais era não poder se desvencilhar da complexidade aparente dos fenômenos com os quais elas lidavam e, dessa forma, usufruir do *status* alcançado pelas ciências exatas que, por meio de princípios simples, chegavam à explicação de todo e qualquer fenômeno (MORIN, 1988).

Para Morin (2005), a hiperespecialização do fazer científico operou um recorte arbitrário do real tomando-o como o próprio real, o que, ao longo dos séculos, levou, segundo esse autor e Bertalanffy (1969), ao desenvolvimento de uma ciência cega. Morin (2005, p.18) diz, ainda, tratar-se do “império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração*”<sup>2</sup>, que juntos constituem o que ele chama de “paradigma de simplificação”.

---

<sup>2</sup> Esta e todas as traduções que se seguem são de responsabilidade do autor desta dissertação. Do original: “l’empire des principes de disjonction, de réduction et d’abstraction”.

Segundo Morin (2010), o paradigma de simplificação estava assentado em três ideias fortes: **a de ordem**, considerava-se que havia uma ordem no universo e que era necessário conhecê-la, já que ela apresentava um caráter determinista, numa perspectiva linear de causa e efeito que nos permitiria prever as consequências de uma determinada ação que, por conseguinte, atestaria a inexistência do acaso; **a de separação**, instaurada por René Descartes em seu *Discurso do método*, apresentada como segundo preceito de seu método: “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2005, p.56); e **a de exclusão do observador**, nesse paradigma o observador é completamente apagado da observação, é como se ele não existisse.

Não obstante, a partir do início do século XX, emergiu na ciência contemporânea a concepção de que vários fenômenos não poderiam ser explicados por meio de sua redução em unidades menores analisáveis de forma isolada (BERTALANFFY, 1969). Isso porque, vários setores da ciência observaram que a inteireza dos fenômenos humanos, cuja natureza é complexa, não era contemplada pela tradição cartesiana que buscava simplificá-los por meio de leis e princípios de redução e separabilidade em vista de garantir um “conhecimento verdadeiramente pertinente” (MORIN, 2010, p. 22). A partir de então,

[...] ocorre algo de realmente revolucionário no campo da ordem e da certeza: é o surgimento da desordem e da incerteza. A desordem traz o incerto porque não temos mais um algoritmo, não temos mais um princípio determinista que permita conhecer as consequências de tal ou tal fenômeno (MORIN, 2010, p.23).

Em vista disso, segundo Bertalanffy (1969), de forma independente, cada ramo da ciência chegou à mesma conclusão: uma mudança geral se fazia necessária nas atitudes e concepções científicas. Morin (2010) defende que tal mudança não consiste em “substituir a certeza pela incerteza, a separação pela inseparabilidade ou a lógica clássica por não sei o quê... Trata-se de saber como vamos fazer para dialogar entre certeza e incerteza, separação e inseparabilidade etc.” (p.27).

Dessa forma, o paradigma de simplificação, que rechaçava elementos inerentes aos fenômenos humanos como a pluralidade e a incerteza, entrou em colapso e desencadeou uma crise sem precedentes na história do fazer científico. A máxima “para compreender o todo, basta compreender suas partes”, tão cara ao paradigma de simplificação, começou a ser confrontada com a noção complexa de que “o todo não é a soma de suas partes”. Para Santos (1989 apud TEXEIRA, 2013, p.102), trata-se de uma crise paradigmática “profunda e irreversível”. Morin (1988, p.1) afirma que é a crise “da explicação simples nas ciências

biológicas e físicas; portanto o que parecia ser os resíduos não científicos das ciências humanas, a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação etc., hoje faz parte de uma problemática geral do conhecimento científico”<sup>3</sup>.

Em *Le défi de la complexité*, Morin (1988) apresenta algumas das vias que nos conduziram à complexidade: (1) **a irreducibilidade do acaso ou da desordem**; (2) **a transgressão, nas ciências naturais, dos limites da abstração universalista que eliminava a singularidade, a localidade e a temporalidade**; (3) **a complicação**; (4) **a concepção de uma relação complementar entre as noções de ordem, desordem e organização**; (5) **a organização**; (6) **a crise dos conceitos herméticos e claros**; e (7) **o retorno do observador**. Podemos perceber que essas vias são o reverso do paradigma de simplificação, no entanto, como destaca Morin (2008), o pensamento complexo é, antes de tudo, um pensamento que reunifica. Para Davis e Sumara (2006, p.4), o pensamento complexo pode ser entendido como “[...] uma nova atitude para estudar determinados tipos de fenômenos que é capaz de reconhecer a visão de outras tradições, sem se enclausurar em absolutos ou universais”<sup>4</sup>. À vista disto, não se trata, portanto, da substituição dos preceitos antigos, mas de permitir o diálogo entre eles e novos preceitos. “Assim, vemos que o diálogo com a contradição está aberto. Nós somos levados a estabelecer uma relação, ao mesmo tempo, complementar e contraditória entre as noções fundamentais que nos são necessárias para conceber nosso universo”<sup>5</sup> (MORIN, 1988, p.11).

Nesse sentido, Morin (2010) sugere três teorias que podem mediar esse novo diálogo: **a teoria dos sistemas**; **a cibernética** e **a teoria da informação**. Ele explica, ainda, que essas teorias estão imbricadas umas nas outras influenciando-se mutuamente. De acordo com o autor, cada uma dessas teorias traz consigo um elemento importante que pode propiciar o diálogo que o paradigma da complexidade propõe. A teoria da informação, dada a própria natureza da informação (ela surge do inesperado), mostra-se como uma teoria que lida com a **incerteza**. A principal contribuição da cibernética é o aporte da **espiral** que nos permite pensar na **retroação**, um dos conceitos caros ao paradigma da complexidade porque nos leva a entender os fenômenos regulares. Por fim, a teoria dos sistemas, que traz a noção de que o

<sup>3</sup> “[...] de l’explication simple dans les sciences biologiques et physiques ; dès lors, ce qui semblait être les résidus non scientifiques des sciences humaines, l’incertitude, le désordre, la contradiction, la pluralité, la complication, etc., fait aujourd’hui partie d’une problématique générale de la connaissance scientifique”.

<sup>4</sup> “[...] a new attitude toward studying particular sorts of phenomena that is able to acknowledge the insights of other traditions without trapping itself in absolutes or universals”.

<sup>5</sup> “Donc, nous voyons bien que le dialogue avec la contradiction est ouvert. Nous sommes amenés à établir une relation à la fois complémentaire et contradictoire entre les notions fondamentales qui nous sont nécessaires pour concevoir notre univers”.

**todo é mais do que a soma de suas partes** e destaca que da interação entre suas partes é possível haver **emergências** que podem não ser percebidas se as partes são analisadas de forma isolada.

Morin (2005, p.28) destaca que:

Em princípio, o campo da teoria dos sistemas é muito mais amplo, quase universal, uma vez que, em um certo sentido toda realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diversos.<sup>6</sup>

Nesta pesquisa, temos especial interesse nessa teoria, pois nos alinhamos à compreensão dos fenômenos linguísticos a partir da perspectiva dos sistemas adaptativos complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008b) a Complexidade opera no nível dos sistemas e busca explicações nos comportamentos que emergem da interação de seus componentes.

A teoria dos sistemas surgiu no campo das ciências matemáticas para o estudo de sistemas simples, ou seja, aqueles compostos por poucas variáveis, mas cuja trajetória pode se mostrar complexa (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007). Ao longo do tempo, dada sua vasta abrangência, ela passou a ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento (biologia, economia, sociologia, psicologia, informática etc.), e a lidar com sistemas cujas variáveis podem ser inumeráveis. Esses sistemas têm sido denominados de sistemas complexos<sup>7</sup>. Para de Bot, Lowie e Verspoor (2007), os sistemas complexos se caracterizam pela interconectividade entre seus elementos.

Na década de 90, a teoria dos sistemas foi ligada à Linguística Aplicada, nossa área de interesse, com a publicação do artigo seminal de Diane Larsen-Freeman, em 1997. Na visão de Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p.26), um sistema adaptativo complexo (SAC) é “um sistema com diferentes tipos de elementos, normalmente em grande número, que se conectam e interagem em diferentes formas”<sup>8</sup>. De acordo com Larsen-Freeman (1997) esses sistemas são **dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, auto organizáveis, sensíveis a *feedback*, abertos e adaptativos**.

<sup>6</sup> “En principe, le champ de la théorie des systèmes est beaucoup plus large, quasi universel, puisque dans un sens toute réalité connue, depuis l’atome jusqu’à la galaxie, en passant par la molécule, la cellule, l’organisme et la société peut être conçue comme système, c’est-à-dire association combinatoire d’éléments différents”.

<sup>7</sup> Esse tipo de sistema também é denominado de *sistema dinâmico complexo* (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007) e *sistema adaptativo complexo* (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesta dissertação optamos pelo termo empregado por Larsen-Freeman (1997).

<sup>8</sup> “[...] a system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways”.

Conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008a) sistemas adaptativos complexos são **dinâmicos** porque tudo muda ao longo do tempo, e a mudança não ocorre apenas no nível de seus elementos e agentes, mas, igualmente, na forma como eles interagem. A interação entre os componentes do sistema cria um tipo de inteireza, por isso, eles são **complexos**, seus elementos estão sempre interagindo, influenciando e sendo influenciados uns pelos outros, e nessa interação fazem emergir o comportamento do sistema. A dinamicidade dessas interações faz com que eles sejam **não lineares**, isto é, a relação entre causa e efeito não é, necessariamente, proporcional. Larsen-Freeman (1997) afirma que os SACs se comportam de forma regular até passarem por um período de completa aleatoriedade, nesses casos eles se tornam **caóticos** e passam a se comportar de forma irregular e **imprevisível**. A maior razão para que os SACs sejam imprevisíveis é que eles **dependem das condições iniciais**, pois uma pequena mudança nelas pode causar grandes implicações no seu comportamento futuro. Após o período de aleatoriedade, os SACs voltam à regularidade (BRIGGS, 1992 apud LARSEN-FREEMAN, 1997); isso porque esses sistemas são **auto organizáveis**, a ordem surge espontaneamente do caos e é formada pelo fato de eles serem sensíveis a **feedback**. Os SACs são capazes de se auto organizar porque eles são sistemas **abertos**, eles absorvem energia do ambiente. Para Larsen-Freeman (1997), a capacidade de se auto organizar faz com que eles sejam **adaptativos**. Para a autora, esses sistemas não respondem simplesmente de forma passiva aos acontecimentos, eles tentam mudá-los a seu favor.

Larsen-Freeman (1997) afirma que, na trajetória de um SAC, podemos observar a configuração de um lugar que ele prefere. A autora denomina esse lugar de **atrator**. “Ele recebe esse nome porque é o padrão para o qual um sistema dinâmico é atraído”<sup>9</sup> (p.145). Para Sá e Matos e Morhy (2016), atratores são sensíveis às condições iniciais e seriam o resultado de momentos de auto organização. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008a), os atratores podem ser de três tipos: (1) **de ponto fixo**; (2) **cíclicos**; e (3) **caóticos** ou **estranhos**. O primeiro é o mais simples, o sistema se move para o atrator e lá permanece. No segundo, o sistema muda periodicamente entre diferentes atratores. E no terceiro tipo, o sistema se move de forma rápida e imprevisível e qualquer perturbação pode fazê-lo mudar para outro atrator. Sá e Matos e Morhy (2016) realizaram uma pesquisa sobre os estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro de línguas estrangeiras e concluíram que eles se assemelhavam àqueles mencionados por Larsen-Freeman e Cameron (2008a), variando entre três modos:

---

<sup>9</sup> “It receives this name because it is the pattern to which a dynamic system is attracted”.

**não profundo** – que permite que o sistema aluno se mova de um estado para outro sem maior dificuldade ao longo de sua trajetória, demonstrando, assim, um equilíbrio momentâneo do sistema; **bem profundo** – aquele em que o sistema se coloca no modo fixo, com comportamento em equilíbrio, e precisa de uma forte injeção de energia para poder se deslocar, e; **de estado crítico** – que necessita de um pequeno estímulo para fazer o sistema mover-se na trajetória, configurando um comportamento muito instável (SÁ E MATOS; MORHY, 2016, p.184).

Larsen-Freeman e Cameron (2008a) destacam que a **mudança** é a principal característica dos SACs. As autoras compreendem a linguagem, o discurso, a sala de aula e aprendizagem como SACs, salientando que as abordagens teóricas sobre esses temas, em geral, removem o dinamismo desses sistemas. Elas tomam como exemplo de SAC, o grupo de alunos de um curso de língua, colocando em evidência as múltiplas variáveis que podem sofrer alterações no intervalo entre um encontro e outro com o professor. Outra característica dos SACs é que eles se aninham em outros sistemas. “Sistemas dinâmicos são aninhados no sentido de que todo sistema é sempre parte de outro sistema, indo das partículas sub-moleculares até o universo, com os mesmos princípios dinâmicos operando em todos os níveis”<sup>10</sup> (DE BOT, LOWIE e VERSPOOR, 2007, p.8). Isso deixa mais evidente a complexidade de seu comportamento, pois uma mudança em um dos sistemas pode alterar os outros.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p.25.) a complexidade “oferece teoria e métodos para entender sistemas em mudança”<sup>11</sup>. Segundo as autoras, a restituição do fator temporal e do caráter mutante aos sistemas pode contribuir para uma melhor compreensão de fenômenos como a aprendizagem e o uso de uma língua. Nesse sentido, a Complexidade nos ajuda a compreender e articular as questões relativas à surdez e à educação de surdos, uma vez que não há simplicidade nessas situações. Desse modo, à luz da compreensão dos SACs, concebemos a surdez, objeto da próxima seção, como um sistema adaptativo complexo aninhado em outros sistemas, agentes e processos, dentre os quais destacamos a **língua de sinais**, a **educação de surdos** e a **apropriação da língua portuguesa**, de que trataremos mais adiante.

## 2.2 SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A surdez é invisível e imprevisível, afirmam Seban-Lefebvre e Toffin (2008). De fato, ela é invisível porque não há marca aparente que estigmatize um indivíduo como tal; e

<sup>10</sup> “Dynamic systems are nested in the sense that every system is always part of another system, going from sub-molecular particles to the universe, with the same dynamic principles operating at all levels”

<sup>11</sup> “[...] offers theory and methods for understanding systems in change”.

imprevisível porque suas causas podem variar de fatores genéticos a ambientais e, dessa forma, um ouvinte pode ensurdecer (surdo pós-linguístico); pais surdos podem conceber filhos ouvintes<sup>12</sup>; e pais ouvintes podem conceber filhos surdos (surdos pré-linguísticos). É o que veremos a seguir, apresentando os tipos de surdez e suas causas, antes de abordarmos, mais especificamente, as questões de desenvolvimento linguageiro dos surdos e da educação linguageira para esse público.

### 2.2.1 Surdez: classificação e etiologia

Os fatores que causam a surdez podem se manifestar em três períodos distintos: (1) **pré-natal**, no qual podemos identificar a ocorrência tanto de fatores hereditários (herança de um gene que provoque a surdez) e síndromes, quanto o de não hereditários, como o desenvolvimento de rubéola, de sífilis, de citomegalovírus e de má formação de cabeça e pescoço; (2) **peri natal**, em que a surdez pode ser causada por anóxia (falta de oxigenação), por prematuridade ou por traumas do parto; e (3) **pós-natal**, ao longo do qual a manipulação de drogas ototóxicas<sup>13</sup>, infecções bacterianas – tais como encefalite e meningite –, traumas no crânio encefálico, doenças virais – como caxumba e sarampo –, e a icterícia ou hiperbilirrubinemia (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2005).

Além das diversas causas da surdez, há, também, os tipos de surdez e para entendê-los vamos primeiro descrever, de forma breve, o sistema auditivo e o ato de ouvir. Anatomicamente, o sistema auditivo é dividido em três partes, cada uma delas com estruturas e funções distintas: (1) o **ouvido externo**, composto pelo pavilhão auricular e pelo conduto auditivo, capta e conduz as ondas sonoras até o ouvido médio; (2) o **ouvido médio**, constituído pelo tímpano e por um conjunto de três pequenos ossos (martelo, bigorna e estribo), conduz as ondas sonoras até o ouvido interno; e (3) o **ouvido interno**, formado pela cóclea e pelo nervo auditivo, cuja função é receber as ondas sonoras conduzidas pela orelha média e transformá-las em impulso nervoso enviando-as ao córtex cerebral.

Quando falamos, cantamos, ou fazemos qualquer barulho estamos emitindo vibrações. Essas adentram a orelha pelo conduto auditivo e fazem vibrar o tímpano, que por sua vez, faz vibrar aquelas três pequenas estruturas ósseas próximas a ele. Assim, o estribo transmite as vibrações para a cóclea, onde através do nervo auditivo as células cocleares enviam uma mensagem para o cérebro que reconhece os sons: fala, música ou barulho (ALIS,

---

<sup>12</sup> Os filhos ouvintes de pais surdos são denominados de CODA, sigla americana para *Child of Deaf Adult*.

<sup>13</sup> Medicamentos que podem causar surdez.

2007). Destarte, se um indivíduo apresenta algum problema auditivo significa dizer que há alguma anomalia em umas dessas estruturas mencionadas.

A partir da identificação da região onde se concentra o problema auditivo podemos falar em Tipos de Surdez. Assim, se o problema ou lesão se encontra no nível do ouvido externo e/ou médio dizemos que se trata de uma **Surdez de Transmissão**; se o problema ou lesão se localiza no ouvido interno, então, tem-se uma **Surdez de Percepção**. Porém há casos em que a alteração ocorre nos três níveis, o que caracteriza uma **Surdez Mista** (Ibidem).

Os níveis de surdez estão estritamente relacionados ao grau do déficit auditivo. Eles têm sido categorizados da seguinte forma: (a) **leve**, perda auditiva entre 20 e 40 dB<sup>14</sup>. Nesse tipo de surdez, podemos identificar uma grande dificuldade para aprender fonemas agudos e um desenvolvimento da fala com vários erros articulatórios; (b) **moderada**, perda auditiva entre 40 e 70 dB. O diagnóstico desse tipo de surdez é mais precoce, pois haverá atraso da fala; (c) **severa**, perda auditiva entre 70 e 90 dB. Um surdo severo é capaz de perceber, apenas, sons muito fortes, como os da turbina de um avião, do latido de um cachorro ou de uma serra elétrica (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2005); e (d) **profunda**, perda superior a 90dB. Nesses casos, a pessoa só escutará sons ditos graves que transmitem vibração como o som de um helicóptero, de um avião ou de um trovão (Ibidem).

Certamente, é importante considerarmos, no processo de apropriação da linguagem em alunos surdos, esses aspectos físico-biológicos relativos à surdez, posto que eles exercem influência direta nas possibilidades metodológicas e na escolha de estratégias a serem empregadas junto a esse público, a fim de proporcionar-lhes uma experiência educacional mais personalizada e significativa. Entretanto, não podemos reduzir a pessoa surda a uma nomenclatura calcada na causa, no tipo ou na quantificação de seu déficit auditivo, visto que, como afirma Fernandes (2006, p.71) “a surdez é uma realidade *heterogênea e multifacetada* e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida”.

No entanto, durante um longo período da história da humanidade, a surdez foi concebida a partir de um paradigma clínico-terapêutico, cujo foco estava localizado na

---

<sup>14</sup> Decibel: unidade utilizada para exprimir a intensidade do som.

experiência de uma falta<sup>15</sup>, compreendendo-a como uma patologia, e empenhado na busca da cura e da reabilitação dos surdos. A esse respeito, Skliar (2013b, p.7) mostra que:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Nesse paradigma, não se considerava que, para além de um déficit que pode ser mensurado em diversos níveis de perda auditiva, coexistiam fatores que não podiam ser qualificados em termos de perda ou de ganho, deixava-se portanto “[...] de incluir a *experiência* da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve [...]” (SÁ, 2006, p.67). Foi somente a partir da segunda metade de século XX que começou a se delinear um novo paradigma, denominado de socioantropológico (SKLIAR, 2013b), no qual passou-se a compreender que os surdos depreendiam o mundo através de experiências visuais, se constituíam como sujeitos por meio de uma língua visoespacial, construíam uma identidade surda e eram parte integrante da cultura surda<sup>16</sup>, ao mesmo tempo em que conviviam com os ouvintes e com o Português.

Em outras palavras, passamos de uma visão monofocal centrada no ouvido do surdo, para uma visão multifocal apontando para múltiplas direções, captando os diversos subsistemas em interação dinâmica e direta com o surdo, bem como, o contexto que o cerca e ao qual ele se molda e é moldado. Essa mudança de perspectiva nos permitiu depreender uma imagem da pessoa surda em forma de um mosaico, fractalizada. Assistimos nosso olhar se tornar composto – como em determinados insetos, em que o olho é constituído de centenas de omatídios<sup>17</sup> –, em um processo de percepção que se constrói a partir da junção das imagens captadas por cada faceta receptora das imagens do nosso entorno.

À luz da Complexidade, essa (r)evolução paradigmática pode ser considerada como uma nova condição inicial para o sistema de ensino de pessoas surdas, cuja influência fez com que esse sistema mudasse de fase e entrasse em um novo estado atrator, denominado

---

<sup>15</sup> Segundo Sá (2006) os surdos não definem a surdez com uma experiência de falta da audição. “Ora, os surdos, enquanto grupo organizado comunitária/culturalmente, não se definem como ‘deficientes auditivos’, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência auditiva; os surdos se definem de forma cultural e linguística” (SÁ, 2006, p.66). Definitivamente, surdo não é aquele não ouve.

<sup>16</sup> Apesar de ser “[...] comum a rejeição à ideia de ‘cultura surda’, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica” (SKLIAR, 2013b, p.28), essa cultura existe e se originou por meio dos processos e produtos gerados pelas comunidades surdas, legitimando-se através da transmissão desses artefatos ao longo de sucessivas gerações de surdos.

<sup>17</sup> Estrutura própria de animais de olho composto; facetas receptoras de luz.

de bilinguismo<sup>18</sup>. O Paradigma da Complexidade nos permite delimitar nosso objeto de estudo incorporando a esse objeto, o contexto no qual ele está inserido, considerando as múltiplas interações em um movimento dinâmico constante. Por isso, embora nos pareça que, o paradigma socioantropológico tenha a pretensão de entender os surdos em sua completude, somos levados a defender o posicionamento de que esse novo paradigma precisa ser perturbado para agregar ainda mais elementos da teia complexa de interações existentes no âmbito da surdez, já que ele ainda conserva uma visão reducionista no que concerne às múltiplas relações que os surdos podem manter com a linguagem.

Na próxima *subseção* 2.2.2, vamos tratar das línguas de sinais evidenciando o processo de semiogênese dessas línguas com o propósito de caracterizar a complexidade no que tange à comunicação com os surdos e aos ambientes linguísticos em que eles podem estar inseridos. Começaremos a explorar os sistemas aninhados na surdez, mostrando que o modo de comunicação dos surdos se comporta como um SAC e que essa concepção pode favorecer sua educação, assunto de que trataremos em 2.2.3.

### 2.2.2 Línguas de Sinais

As línguas de sinais (LS) são línguas plenas, possuem estrutura gramatical própria, e, tal qual as línguas vocais, se constituem nos níveis fonológico<sup>19</sup>, morfológico, sintático e semântico. Elas são articuladas na modalidade visoespacial, “a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.47).

No Brasil, a Libras é a LS oficial dos surdos, instituída pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Desta forma, ela é a variante institucionalizada das diversas LS presentes no país, por isso, a mais difundida no território brasileiro e, por conseguinte, utilizada em larga escala pela comunidade surda brasileira. Todavia, ao lado das LS institucionalizadas convivem uma série de LS utilizadas por microcomunidades, ou por indivíduos surdos, mantidas sob a égide de LS minoritárias. Para Fusellier-Souza (2001, p.3), as LS institucionalizadas são “[...] sistemas linguísticos complexos, que evoluíram graças a vários fatores (institucionalização, crescimento do número de locutores que utilizam o mesmo

---

<sup>18</sup> Entendido e tratado nesta pesquisa como pseudobilinguismo, já que o tratamento conferido às línguas pressupostas na partícula “bi” do termo não tem permitido que os surdos cheguem a um estágio bilingue que lhes permita fazer uso da língua portuguesa em contextos reais de comunicação e aprendizagem; e muitas vezes o mesmo acontece em relação à Libras.

<sup>19</sup> De acordo com Quadros e Karnopp (2004), esse termo também tem sido utilizado para o estudo das unidades mínimas que formam os sinais (configuração, locação e movimento da mão) das línguas de sinais.

código) por meio de um processo de complexidade”<sup>20</sup>. A autora parte do princípio de que essas línguas podem ser consideradas como formas estabilizadas, uma versão mais complexa de um sistema linguístico que era mais simples no seu início. Fusellier-Souza (2004) denomina esses sistemas linguísticos mais simples de línguas de sinais emergentes (LSEmg), porque considera que eles sejam o estágio inicial do processo de constituição de qualquer LS institucionalizada.

A esse respeito, ressaltamos o caso do estado do Pará cuja geografia é marcada por uma imensa extensão territorial, caracterizada por uma carta hidrográfica bastante particular que, quase sempre, se mostra como um fator de dificuldade para o acesso dos surdos a outras localidades e, por conseguinte, às comunidades surdas – espaço privilegiado de uso e difusão da LS institucionalizada –, normalmente concentradas nos grandes centros urbanos. Esse fator contextual configura um quadro de isolamento individual ou comunitário bastante forte para os surdos que habitam o interior desse estado, fazendo dele um celeiro de LSEmg. Assim, destacamos que a grande maioria dos surdos paraenses chega às escolas sem dominar a LS institucionalizada do país.

De acordo com Duhayer, Frumholz e Garcia (2006) e Quadros (2008), o processo de aquisição da linguagem nos surdos pode ser análogo ao dos ouvintes se eles dispuserem das mesmas condições de acesso natural a linguagem, *i. e.* alguém do entorno familiar fluente em LS ou o contato com uma comunidade de surdos. No entanto, de acordo com Fusellier-Souza (2001), quando uma criança surda nasce em ambiente exclusivamente ouvinte, privada do contato com qualquer sistema linguístico estabelecido, vocal ou gestual, ela inicia um processo de criação e não de aquisição da linguagem. Nesse sentido, Cuxac (2000) constatou que esse processo de criação da linguagem revelava uma aptidão humana para a categorização e propôs um modelo semiogenético para explicar a gênese das línguas de sinais, sustentado na hipótese da existência de estabilizações conceituais pré-linguísticas ancoradas no universo perceptivo-prático. Segundo esse autor, nessas condições, a criança surda cria a linguagem por meio de um processo de iconização de suas experiências com o mundo. Esse processo teria início com o surgimento da função semiótica.

Na teoria de Piaget, é no fim do período sensório-motor, entre um ano e meio e dois anos, que essa função geradora da representação aparece e se mostra fundamental para a evolução das atividades cognitivas e languageiras ulteriores. A função semiótica se manifesta por um conjunto de condutas, que compreende a evocação representativa de alguma coisa (um significado qualquer: um objeto ou um acontecimento passado) por meio de um

---

<sup>20</sup> “[...] des systèmes linguistiques complexes, qui ont évolué grâce à plusieurs facteurs (institutionnalisation, accroissement du nombre de locuteurs utilisant le même code) au moyen d’un processus de complexité”.

significante diferenciado (gestos simbólicos, imagem mental, linguagem)<sup>21</sup> (FUSELLIER-SOUZA, 2001, p.13).

Cuxac (2001) explica que o processo de iconização da experiência nos surdos “se baseia na descrição de contornos de formas e/ou na retomada gestual icônica de formas sobressalentes de referentes categorizados”<sup>22</sup> (p.3). O autor destaca, ainda, que esse processo bifurca em duas perspectivas semiológicas distintas no momento da comunicação em LS, uma ilustrativa e outra categorizante. Em outras palavras, há dois modos de dizer em línguas de sinais, que o autor define como: (1) dizer “mostrando”, realizado por meio de estruturas que buscam sempre mostrar aquilo que se está dizendo; e (2) dizer “sem mostrar”, centrado na utilização dos sinais lexicalizados.

Segundo Cuxac (2000; 2001) a iconização da experiência se dá por meio de um processo cognitivo comum a todos os surdos. Assim, as LSEmg apresentam muitas similaridades com as LS institucionalizadas; a diferença entre elas se encontra no nível da evolução de sua estrutura, que fica condicionada ao seu desenvolvimento ontogenético e ao número de locutores que a utilizam (MORFORD 1999 apud FUSELLIER-SOUZA, 2004).

Fusellier-Souza (2004, p.41) faz uma análise dos estudos direcionados aos princípios organizacionais e estruturais das LSEmg e destaca que:

- A iconicidade é o princípio organizacional desses sistemas languageiros;
- Uma sistematicidade é atestada em três níveis: lexical, morfológico e sintático;
- Em um certo estado evolutivo há a emergência de um léxico;
- A ordem sistemática de base exprime uma organização do tipo - paciente da ação;
- Uma organização sintática que favoriza a expressão de relações semânticas do tipo - *agente, paciente e processo* - é atestada a partir de um certo estado evolutivo.”<sup>23</sup>

A partir desta breve discussão sobre a semiogênese das línguas de sinais, chegamos à constatação de que, em uma mesma comunidade de surdos, pode haver a coexistência de LS institucionalizadas e de LSEmg, e que estas são um modo de comunicação tão legítimo

<sup>21</sup> “Dans la théorie de Piaget, c’est à la fin de la période sensori-motrice, entre un an et demi et deux ans, que cette fonction génératrice de la représentation apparaît et s’avère fondamentale pour l’évolution des activités cognitives et langagières ultérieures. La fonction sémiotique se manifeste par un ensemble de conduites, qui comprend l’évocation représentative de quelque chose (un signifié quelconque : un objet ou un événement passé) au moyen d’un signifiant différencié (gestes symboliques, image mentale, langage)”.

<sup>22</sup> “se fonde sur la description de contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés”.

<sup>23</sup> “• L’iconicité est le principe de ces systèmes langagiers;

- Une systématique est attestée à trois niveaux: lexical, morphologique et syntaxique;
- A un certain stade évolutif il y a l’émergence d’un lexique;
- L’ordre systématique de base exprime une organisation de type – patient action;
- Une organisation syntaxique favorisant l’expression de relations sémantiques de type - agent patient et procès - est attestée à partir d’un certain stade évolutif”.

quanto aquelas. Desse modo, percebemos que um ambiente plurilíngue pode se instaurar no seio das comunidades surdas brasileiras, já que a Libras, o Português, uma ou mais LSEmg podem conviver em um mesmo espaço de interação. Torna-se necessário então (re)pensar a relação entre os surdos e essas línguas e a forma como eles as empregam em diversas circunstâncias.

Nossa motivação para tratar da semiogênese das línguas de sinais, reside na necessidade de buscar subsídios para fundamentar nossa reflexão acerca de como comunicar com uma criança surda que ainda não domina a Libras, mas que se comunica por meio de interlínguas que variam em função de suas LSEmg, bem como de suas diferenças individuais. Ressaltamos que os participantes de nossa pesquisa apresentavam esse perfil e, por isso, essa questão nos interessa de forma especial, já que nossa proposta se sustenta no diálogo com o aprendente surdo, o que fez emergir uma reflexão sobre como garantir que ele aconteça.

Acreditamos, também, que conceber o surdo como um indivíduo plurilíngue é, de certa forma, reconhecer a complexidade subjacente da relação do homem com a linguagem e com o outro. As lentes da complexidade nos permitiram observar que as línguas de sinais também se comportam como SACs e que a comunicação em LS é complexa e dinâmica. Além disso, as LS podem mudar de um interlocutor para outro em função das relações que cada indivíduo pode estabelecer com uma grande variedade de elementos. Na próxima subseção, vamos ver como a questão das línguas de sinais interage com a educação dos surdos.

### 2.2.3 Educação de Surdos

A educação de surdos teve início na Europa, em meados do século XVI. Os primeiros relatos datam do ano de 1545, os quais narram o esforço depreendido pelo beneditino Pedro Ponce de León, na Espanha, para ensinar a escrever duas crianças surdas de uma família nobre espanhola, os Velasco. Ponce de León “[...] não negava ao surdo (embora, considerado no século XVI como um ‘monstro com feições humanas’ ou possuído pelo demônio), nem a inteligência, nem o desejo de aprender [...]”<sup>24</sup> (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990, p.22). O preceptor espanhol também conseguiu ensinar seus educandos surdos a falar, já que eles não eram completamente surdos (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990).

---

<sup>24</sup> “[...] ne niait au sourd (pourtant considéré au XVIe siècle comme un ‘monstre à visage humain’ ou tout au moins possédé du démon), ni l’intelligence ni le désir d’apprendre”.

Pedro Ponce de León desenvolveu uma metodologia baseada na codificação do alfabeto em gestos, pois comunicava com seus alunos surdos na modalidade gestual por obediência à regra estrita do silêncio, típica à Ordem dos Beneditinos (CUXAC, 1983). “O modelo pedagógico retomado por Ponce estava calcado no método clássico de soletração; salvo que as letras eram substituídas por sinais manuais. Além disso, o processo de aprendizagem era invertido: a escrita primeiro, articulação em seguida”<sup>25</sup> (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990, p.22). Segundo esses autores, o método de articulação utilizado por Pedro Ponce de León consistia em mostrar a seus educandos surdos a posição exata da língua e dos lábios para a produção de cada som. Após a morte de Ponce de León em 1584, seu trabalho com os surdos foi rapidamente esquecido, uma vez que ele não deixou escrito algum sobre o seu método de ensino; o que chegou aos nossos dias provém dos relatos de seus contemporâneos (Jérôme Cardan, Ramirez de Carrión e Juan Pablo Bonnet).

No século XVII, também na Espanha, em 1615, a duquesa de Frias, viúva do Condestável de Castilha, mãe de Don Luis, que ensurdeceu ao cair de uma mesa, convocou E. Ramirez Carrión para ensinar seu filho a falar. De acordo com Couturier e Karacostas (1990), o método desenvolvido por Carrión era diferente daquele de Pedro Ponce de León, já que preconizava a aprendizagem direta da fala. O método de Carrión “[...] consistia em fazer as crianças surdas articularem os sons de acordo com a fonologia clássica, Carrión substituíva [...] a letra escrita por um sinal manual [...]; este sinal manual não significava o nome, mas o som desta letra (seu valor fônico)”<sup>26</sup> (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990, p.26). Em 1616, Carrión foi substituído por Pablo Bonet, este ao contrário daquele valorizava a inteligência do surdo e começava seu processo de instrução por meio dos sinais criados pelos próprios surdos, em seguida passava ao alfabeto manual.

De acordo com Cuxac (1983) após as experiências dos espanhóis, outras regiões da Europa começaram a se interessar pela educação dos surdos. No século XVIII, o abade francês Charles Michel de l’Epée fundou em Paris, em 1760, a primeira escola para surdos. A grande diferença entre o método de l’Epée e os de seus antecessores espanhóis residia no fato

---

<sup>25</sup> “Le modèle pédagogique repris par Ponce était calqué sur la méthode classique d’épellation ; sauf que les lettres étaient remplacées par des signes manuels. D’autre part, le processus d’apprentissage était inversé : écriture d’abord, articulation ensuite”.

<sup>26</sup> “[...] consistait à faire articuler les sons selon la phonologie classique, mais Carrión remplaçait [...] la lettre écrite par un signe manuel [...] ; ce signe manuel signifiait non pas le nom, mais le son de cette lettre (sa valeur phonique)”.

de que ele partia da língua dos surdos para chegar à aprendizagem da língua dos ouvintes. A esse respeito, Pierre Desloges<sup>27</sup> escreveu que:

[...] este hábil Professor tendo concebido o generoso projeto de se consagrar à instrução dos surdos e mudos, observou sabiamente que eles tinham uma língua, por meio da qual eles se comunicavam entre eles; esta língua não sendo outra senão a linguagem dos sinais, ele sentiu que se ele conseguisse conhecer esta linguagem, nada lhe seria mais fácil do que ter sucesso na sua empreitada. [...]

Este sábio Professor se considerou como um homem transplantado de repente para o meio de uma Nação estrangeira, à quem ele teria desejado ensinar sua própria língua: ele julgou que o meio mais seguro para conseguilo, seria ele aprender a língua do País, a fim de fazer compreender facilmente as instruções que queria dar.<sup>28</sup> (DESLOGES, 1779, p.17)

Charles Michel de l'Épée foi o primeiro ouvinte a privilegiar o conhecimento da escrita em vez da articulação e a utilizar a linguagem gestual para isso: “A mão esquerda serve para mostrar as coisas, a mão direita as palavras escritas; nessa pedagogia, a escrita é primeira: por ela, o aluno aprende a sintaxe [...]. Pelo jogo dos gestos, o aluno analisa o discurso em elementos e ações [...]”<sup>29</sup> (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990, p.39).

Em 1778, na Alemanha, o Eleitor de Saxe, Frederico Guilherme III, convocou Samuel Heinicke, um preceptor de surdos, para fundar em Leipzig um instituto de educação de surdos. O método desenvolvido por Heinicke, conhecido como o “método alemão”, se opunha fortemente ao do abade de l'Épée, já que seu objetivo fundamental era levar os surdos à oralização. Para isso, Samuel Heinicke estimulava a articulação dos sons por meio de determinados reflexos gustativos: “[...] a = água pura; o = água adoçada; u = óleo ; i = vinagre; etc.”<sup>30</sup> (COUTURIER; KARACOSTAS, 1990, p.28). Vale ressaltar que, como vimos, antes do abade de l'Épée e de Samuel Heinicke a educação dos surdos só existia em forma de preceptoria.

<sup>27</sup> Pierre Desloges viveu no século XVIII, ensurdeceu aos sete anos após ter contraído varíola. Ele escreveu o livro *Les observations d'un sourd-muet*, no qual defende o método desenvolvido pelo abade de l'Épée, que naquele momento estava sob a ameaça de ser substituído por um método (de cunho oralista), criado pelo abade Deschamps. Ele é considerado o primeiro autor surdo.

<sup>28</sup> “[...] cet habile Instituteur ayant conçu le généreux projet de se consacrer à l'instruction des sourds & muets, a sagement observé qu'ils avoient une langue naturelle, au moyen de laquelle ils communiquaient entre 'eux : cette langue n'étant autre que le langage des signes, il a senti que s'il parvenoit à conoître ce langage, rien ne lui seroit plus facile que de réussir dans son entreprise. [...]

Ce savant Instituteur s'est considéré comme un homme transplanté tout-à-coup au milieu d'une Nation étrangère, à qui il aurait voulu apprendre sa propre langue : il a jugé que le moyen le plus sûr pour y parvenir, seroit d'apprendre lui-même la langue du Pays, afin de faire comprendre aisément les instructions qu'il voudrait donner”.

<sup>29</sup> “La main gauche sert à montrer les choses, la main droite les mots écrits ; dans cette pédagogie, l'écriture est première : par elle, l'élève apprend la syntaxe [...]. Par le jeu des gestes, l'élève analyse le discours en éléments et en actions [...]”.

<sup>30</sup> “[...] a = eau pure; o = eau sucrée; ou = de l'huile; i = vinaigre; etc.”.

Em 1789 o abade de l'Épée morre, mas seu método continuou a ser difundido por toda a Europa através do trabalho dos inúmeros professores surdos e ouvintes que ele formou. No ano seguinte, o abade Sicard, diretor da escola para surdos de Bordeaux e discípulo de Michel de l'Épée, assumiu a direção da escola para surdos de Paris. Em 1791, após o advento da Revolução Francesa, as escolas para surdos de Paris e de Bordeaux passaram à tutela do Estado, tornando-se instituições nacionais. A escola do abade de l'Épée foi transformada no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS de Paris). A partir de então, os institutos de Leipzig e de Paris passaram a representar dois polos antagônicos na educação para surdos, pois com eles emergiram na Europa duas tendências principais na instrução desses indivíduos:

[...] uma que se interessa pelo despertar da personalidade da criança surda e que vai utilizar todos os meios para fazer isso – estampas, gestos, alfabeto datilológico, pedagogia ativa baseada na pantomima, aprendizagem da língua escrita, reeducação da fala [...] – e outra que se interessa a este último aspecto do problema: fazer os surdos falarem custe o que custar [...] <sup>31</sup> (CUXAC, 1983, p. 16).

No século XIX, por iniciativa do instituto de Paris, instituições de educação para surdos começaram a ser fundadas fora da Europa, é caso da Universidade de Gallaudet (primeira e única universidade de Ciências Humanas para surdos do mundo), em Washington, Estados Unidos, e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, Brasil. A história do INES começou com a chegada, em 1855, do professor surdo francês Ernest Huet, ex-aluno do INJS de Paris e ex-diretor do Instituto dos Surdos Mudos de Bourges. Huet veio ao nosso país com o propósito de criar uma escola para surdos e apresentou sua proposta ao então Imperador do Brasil, Dom Pedro II. Em 1857, com a aprovação do Imperador, Ernest Huet fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro. O método utilizado por Huet era aquele do abade de l'Épée, tendo inclusive a Língua de Sinais Francesa como língua de instrução.

No final do século XIX, na Europa, a discussão em torno de qual seria o método mais apropriado para a educação dos surdos se acirrou entre aqueles que defendiam o método oral puro e aqueles que acreditavam ser o método gestual o mais adequado para educação dos surdos. Esta querela girava em torno, principalmente, da questão sobre em qual língua (vocal ou gestual) esse tipo de instrução deveria se passar. Diante desse contexto, foi realizado em 1880, em Milão, na Itália, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, durante o qual

---

<sup>31</sup> “[...] l'une qui s'intéresse à l'éveil de la personnalité de l'enfant et qui va utiliser tous les moyens pour ce faire – estampes, gestes, alphabet dactylogique, pédagogie active basée sur la pantomime, apprentissage de la langue écrite, rééducation de la parole [...] – et l'autre qui s'intéresse à ce dernier aspect du problème : faire parler coûte que coûte les sourds [...]”.

foi votado e eleito o método oral puro como sendo o meio mais adequado para a instrução de alunos surdos. Assim, teve início o período de um século em que lhes foi alijada a comunicação por meio de línguas de sinais.

A decisão do Congresso de Milão teve grande repercussão fora da Europa também e, por via de consequência, o INES que, desde sua fundação, havia alicerçado suas bases no método de de l'Epée também teve que se submeter ao método oral puro e adotou a língua portuguesa como única língua de instrução dos surdos brasileiros. Desde então, a educação de surdos no Brasil tem sido comumente dividida em três fases ou períodos (CAPOVILLA, 2000; QUADROS, 2008; e SÁ, 2006): Oralismo, Comunicação Total (CT) ou Bimodalismo e Bilinguismo.

O *Oralismo*, para Cuxac (1983), foi um sistema de ensino que teve como centro a língua vocal, considerando-a via de acesso principal às informações e ao conhecimento. De acordo com Capovilla (2000, p.104), “o objetivo maior da filosofia educacional oralista era permitir o desenvolvimento da linguagem”. Há inclusive registros de alunos surdos desse período que, em ambiente escolar, tinham suas mãos amarradas para que o uso da língua de sinais fosse inibido e a fala “estimulada”. Góes (2012) relata que os adeptos do Oralismo defendiam que o surdo só alcançaria a plena integração social por meio do domínio da língua vocal. Para Sá (2006, p.78), esta corrente “[...] diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda”. Contudo, os resultados das práticas oralistas não foram satisfatórios, uma vez que, conforme enfatiza Quadros (2008), elas eram baseadas na “recuperação” dos surdos, em outras palavras, elas estavam centradas na tentativa de “ouvintizá-los”, posto que havia um esforço exacerbado no sentido de desenvolver, exclusivamente, a língua vocal. Vale lembrar que práticas ligadas ao Oralismo, como vimos anteriormente, são anteriores ao período homônimo na história da educação de surdos, porém elas só se tornaram obrigatórias após o Congresso realizado em Milão.

Os surdos viveram por quase um século privados do direito de se expressar por meio de línguas de sinais em ambientes oficiais de ensino. A língua de sinais só deixou de ser proibida nesses espaços após a constatação de que a linguagem oral não era o único meio de se alcançar o desenvolvimento da linguagem nos surdos, e pelos resultados insignificantes obtidos pelas práticas oralistas, pois “a opressão [...] a que os surdos foram submetidos, sendo proibidos de utilizar sua língua e obrigados a comportarem-se como os ouvintes, trouxe uma série de consequências sociais e educacionais negativas” (FERNANDES, 2006, p.67). Por conseguinte, segundo Capovilla (2000, p.104):

[...] passou a tornar-se cada vez mais atraente a idéia de que aquele mesmo objetivo de permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderia vir a ser alcançado por uma outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem oral mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais.

Assim, conforme Sá (2006) o foco saiu do déficit audiológico/linguístico para o déficit da comunicação e a segunda fase, a *Comunicação Total*, começou a ser delineada e a se mostrar cada vez mais propícia a ser aplicada junto aos surdos.

A CT, segundo Goldfeld (2002), se contrapôs ao Oralismo porque compreendia que apenas o aprendizado da língua vocal não era suficiente para garantir o pleno desenvolvimento da criança surda. “Uma das grandes diferenças [...] é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (GOLDFELD, 2002, p.40). Como o próprio nome sugere, seu foco era a comunicação e não a aprendizagem de uma língua específica.

Sá (2006) realizou uma análise dos discursos de profissionais e de adultos surdos em que identificou três entendimentos diferentes a respeito da expressão “Comunicação Total”: (a) um posicionamento filosófico-emocional, marcado pela aceitação do surdo e pela exaltação de uma comunicação real por meio dos mais diversos recursos (leitura labial; língua de sinais; pistas auditivas, entre outros); (b) uma abordagem educacional bimodal, cujo foco era a aprendizagem da língua vocal por meio de quaisquer recursos disponíveis além da fala; e (c) um tipo de bimodalismo exato, caracterizado pelo uso do português sinalizado (uso simultâneo do português e de sinais da Libras). Essa pesquisa de Sá (2006) nos leva a considerar que as divergências, entre os profissionais, na maneira de conceber a CT, evidenciam algumas inconsistências dessa metodologia, que passou a receber críticas.

Para Capovilla (2000), por exemplo, a CT não pode ser considerada um método de ensino, mas um movimento de reação aos preceitos do *Oralismo*. Para nós, a CT é o marco de retorno dos sinais para a educação dos surdos. Sá (2006), acerca da CT, enfatiza que “qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua e a língua utilizada por surdos proficientes como referencial é uma mera conveniência para os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez” (p.85). Além disso, os profissionais trabalhando com alunos surdos perceberam que práticas bimodais não permitiam nem o desenvolvimento da língua vocal, nem o da língua de sinais.

Em vista disso, surgiu a terceira fase, o *Bilinguismo*, que tem se caracterizado como o acesso tanto à língua de sinais, considerada como L1 dos surdos, quanto à língua

vocal, à qual é conferido o *status* de segunda língua (L2)<sup>32</sup>. De acordo com Sá (2006, p.77) “[...] desde o Congresso de Milão até os dias atuais, o oralismo consegue manter-se muito presente no território da chamada educação especial, ou seja, no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico”. Por isso, Quadros (2008) enfatiza que a terceira fase da educação dos surdos ainda não está totalmente estabelecida, mas está passando por um momento de transição. Na verdade, a maioria das escolas brasileiras que atendem alunos surdos ainda lançam mão, por diversos fatores, dentre os quais podemos destacar a ausência de formação especializada e o desconhecimento da Libras, de métodos e práticas oriundas do Oralismo e da CT.

Borges e Streiechen (2016) em um estudo a respeito das interfaces entre bilinguismo de surdos e a abordagem complexa, afirmaram que ao longo da história, a educação de surdos se fundamentou em dois paradigmas distintos:

(1) visão cartesiana do sujeito representado no *cogito ergo sum*, o sujeito uno, homogêneo, centrado, indivisível, individual, em que o reconhecimento da diferença não implica na sua aceitação (SIGNORINI, 1998), com uma concepção linear, mecanicista, de causa e efeito, do processo de construção do conhecimento; (2) visão pós-moderna do sujeito, representado pelo que se entende ser o sujeito bakhtiniano, dialógico, emergente, em constante (trans)formação, multifacetado, social, complexo (SIGNORINI, 1998), cuja identidade é fractalizada (SADE,1999), com uma percepção sistêmica, não linear, auto-organizável do processo de construção do conhecimento (p.242)

O segundo momento a que as autores fazem menção diz respeito à emergência da proposta bilíngue para a educação dos surdos a partir da reorganização paradigmática surgida com a perspectiva socioantropológica de que falamos na *subseção 2.2.1*. Como já pontuamos, essa visão pós-moderna do surdo, ainda que pretendida como complexa por Borges e Streiechen (2016), bem como a proposta de bilinguismo dessas autoras, ainda não conseguem lidar com a inteireza dos fenômenos envolvidos na apropriação de línguas, e no processo de aprendizagem como um todo no contexto da surdez, de forma satisfatória. Isso fica evidente quando não se considera nessa proposta, por exemplo, a possibilidade de o surdo ser um indivíduo plurilíngue e, por via de consequência, não se fazer esforços para desenvolver uma abordagem de ensino que possa abranger todas as línguas que podem estar aninhadas no sistema linguístico de um aprendente surdo.

Nas subseções subsequentes primeiramente vamos aprofundar nossa reflexão acerca da educação bilíngue de surdos em *2.2.3.1*, com o intuito de aprimorar a compreensão no que se refere ao contexto de aprendizagem em que estavam inseridos os participantes

---

<sup>32</sup>Discutiremos a respeito da categorização das línguas em L1 e L2 no contexto da surdez na *subseção 2.2.2.2*.

surdos desta pesquisa e em 2.2.3.2 discutiremos os conceitos necessários para encaminharmos a discussão que apresentamos a partir de nossos dados.

### 2.2.3.1 Educação bilíngue de surdos

A Educação Bilíngue de surdos vem sendo discutida por Salles et al (2004); Sá (2006); Quadros (2008); Quadros e Cruz, (2011); Dorziat (2013); Kyle (2013); Skliar (2013a, 2013b) entre outros, nas mais diversas acepções condizentes com o paradigma socioantropológico de compreensão do surdo e da surdez. Borges e Streiechen (2016) promoveram uma discussão acerca desse tema à luz da Complexidade e propuseram uma abordagem bilíngue denominada de multidimensional.

Sá (2006) afirma que, apesar dos resultados positivos conseguidos com o modelo bilíngue e todas as discussões em torno da educação dos surdos, “bilíngue”

é uma adjetivação incompleta, pois, embora desejável por negar a ideologia oralista dominante e por pressupor a língua de sinais como primeira língua, nada diz quanto à questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios. O fundamental – mais que a adjetivação – é a criação efetiva de formas que definam políticas para as diferenças e que, através de ações concretas, alterem a realidade dos estudantes surdos, possibilitando a estes a educação significativa a que têm direito (p.85).

Quadros (2008) e Quadros e Cruz (2011) definem a educação bilíngue como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível ao aluno surdo duas línguas no contexto escolar. As autoras também mostram que nesse modelo de educação, a Libras é considerada como língua natural dos surdos e que é a partir deste pressuposto que deve se desenvolver o ensino do Português como segunda língua na sua modalidade escrita.

Dorziat (2013) tem tratado a educação bilíngue de um ângulo que vai além das questões linguísticas e metodológicas, comumente atreladas à educação dos surdos. Segundo a autora:

Por muito tempo, tratar sobre o ensino de surdos significava relacionar formas mais apropriadas de comunicação, oral e/ou gestual, visando a integração social dessas pessoas. Os cursos de formação de professores de surdos enfocavam métodos específicos de ensino (principalmente o Oralismo, nas suas várias modalidades), remetendo-os, em geral, a estudos sobre aquisição de linguagem da criança ouvinte. Com o advento da Comunicação Total e, depois, do Bilinguismo, as questões linguísticas passaram a ser contempladas de forma menos distorcidas (p.27).

Essa autora reivindica as bases filo e ontogenéticas dos estudos sobre educação de surdos e do discurso produzido em torno dela. A partir da constatação da mudança paradigmática que culminou no advento da abordagem bilíngue para o ensino das pessoas surdas, Dorziat (2013)

acredita que os profissionais envolvidos neste processo não podem mais sustentar um discurso e agir em consonância com outro totalmente contrário. Em outras palavras, estes profissionais “não podem mais continuar falando em surdos como indivíduos potencialmente capazes, possuidores de uma língua rica etc., ao mesmo tempo em que continuam reproduzindo formas de ensino alienantes, que não valorizam sua cultura” (DORZIAT, 2013, p.39).

Kyle (2013) defende o bilinguismo a partir de uma acepção mais ampla do que a puramente didático-pedagógica, tratando de questões como o ambiente bilíngue; o papel da família na educação bilíngue; a formação do professor bilíngue; e ainda, da posição política da escola quando esta se diz bilíngue. Este autor, ao enfatizar o papel do professor e de sua formação dentro do processo de desenvolvimento de um ambiente bilíngue, afirma que, raramente, o treinamento dos professores os prepara para a comunidade surda. Considera ainda que “a família é o hospedeiro autêntico do bilinguismo” (KYLE, 2013, p.21).

Skliar (2013a) acredita que a educação bilíngue de surdos transcende a noção de uma abordagem cujo cerne é o domínio de duas línguas. O autor destaca também as implicações de propostas bilíngues centradas unicamente nesta questão: “Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico ‘especial’ [...]” (p.7). Para esse autor, é imprescindível que a educação de surdos seja desatrelada da educação especial em vistas de desenvolver uma profundidade política para a educação bilíngue. Segundo Skliar (2013a), “Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor político: o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (p.7). De acordo com Skliar (2013b), a educação bilíngue para surdos, pode, também, estar atrelada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecerem no âmbito da educação especial.

Nesta mesma direção, Brasil (2014, p.6) enfatiza que

A Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo.

Entendemos que o atendimento proposto pela Educação Especial deva estar destinado aos surdos com deficiência além da surdez (surdos autistas, surdos com deficiência intelectual, surdos com deficiência visual, entre outros).

Borges e Streiechen (2016, p.249) consideram que “[...] a abordagem bilíngue é um modelo de educação que valoriza o sujeito surdo como um ser livre, autônomo, independente, emancipado, crítico e capaz de viver dignamente”. Nessa perspectiva, as autoras propõem uma abordagem complexa para o ensino de segunda língua para surdos e apresentam uma proposta de bilinguismo multidimensional, “em acordo com a proposta multifacetada das várias dimensões de ensino e de aprendizagem de línguas da abordagem complexa” (p.254). Essas autoras articulam o bilinguismo multidimensional ao ensino de L2 em cinco vertentes: (1) concepção de linguagem como SAC; (2) pressuposto da aquisição de segunda língua como SAC; (3) visão da natureza do ensino/aprendizagem como multifacetada; (4) enfoque no desempenho do aprendente para a emergência das competências na língua; e (5) perspectiva do professor como dinamizador do processo de ensino/aprendizagem.

Como vimos anteriormente, a reformulação paradigmática operada no campo da educação de surdos fez com que questões (tais como a apropriação e a criação da linguagem, a experiência visual de apropriação do mundo cognoscível, a existência de múltiplas culturas surdas, a constituição de múltiplas identidades surdas etc.), anteriormente rejeitadas em nome da constituição de uma verdade única e absoluta que condenava todos os surdos à (re)habilitação da fala e ao abandono das línguas de sinais em vista da inclusão na sociedade ouvinte fossem, paulatinamente, reintegradas à essa nova abordagem de ensino. Dentre as acepções acerca da educação bilíngue de surdos apresentadas nesta subseção, acreditamos ser a abordagem de Borges e Streiechen (2016, p.249), a que mais consegue abranger a completude do surdo enquanto sujeito e aprendente de línguas, embora necessitando ser revisitada para agregar as LSEmg e a noção do desenvolvimento de uma competência plurilíngue. Ressaltamos que “Conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferente contextos” (QUADROS, 2012b, p. 28) e que não se pode ignorar o fato de que há muitos surdos que chegam às escolas já com uma língua de sinais consolidada, mas que não é a Libras.

Como indicamos nas *subseções* 2.2.2 e 2.2.3, os surdos transitam por ambientes plurilíngues, mas são obrigados a se apropriar de apenas duas línguas, as das maiorias, ora a da maioria ouvinte – Língua Portuguesa –, ora a da maioria surda – Libras. Para Beacco e Byran (2007, p.33) o plurilinguismo é uma “competência potencial e/ou efetiva para utilizar

várias línguas, em graus de competências diversos e para finalidades diferentes”<sup>33</sup>. Diante disso, emerge a necessidade de (re)pensarmos a competência comunicativa no contexto da surdez, em vista de garantir o diálogo com o interlocutor surdo que não domina, ou que domina parcialmente a Libras.

Nessa perspectiva, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001) sugere o desenvolvimento de uma competência plurilíngue, destacando que a aprendizagem de uma língua é uma empreitada para a vida toda e que o aprendente deve estar preparado para o confronto diário com novas situações languageiras que possam surgir durante suas múltiplas interações com o contexto no qual ele esteja inserido. Beacco e Byran (2007, p.128) definem a competência plurilíngue como: “capacidade de adquirir sucessivamente e de utilizar diversas competências em várias línguas, em graus de domínio diversos e para funções diferentes”<sup>34</sup>. Essa discussão tem sido realizada no âmbito das línguas vocais, porém, defendemos, que as línguas de sinais também possam se beneficiar de uma abordagem plurilíngue.

De acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas*, uma abordagem plurilíngue,

ênfatisa o fato de que, à medida que a experiência languageira de um indivíduo no seu contexto cultural se estende da língua familiar à do grupo social depois para a de outros grupos (seja por aprendizagem escolar ou na prática), ele/ela não classifica essas línguas e essas culturas em compartimentos separados, mas constrói uma competência comunicativa para a qual contribuem todo conhecimento e toda experiência das línguas e na qual as línguas estão em correlação e interação<sup>35</sup> (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.11).

Por isso, na ausência de um mediador, os indivíduos plurilíngues podem “conseguir um certo nível de comunicação mobilizando todo seu aparato languageiro, tentando expressões possíveis em diferentes dialetos ou línguas, explorando o paralinguístico (mímica, gesto, pantomima) e simplificando radicalmente seu uso da língua”<sup>36</sup> (Ibidem).

<sup>33</sup> “compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes”.

<sup>34</sup> “capacité d’acquérir successivement et d’utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes”.

<sup>35</sup> “met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent”.

<sup>36</sup> “parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue”.

No âmbito da surdez, há indivíduos cuja primeira língua é uma LSEmg (língua usada com a família), e que ao ingressarem na escola entram em contato com a Libras e com outras LSEmg (línguas do grupo social surdo) e com o Português (língua do grupo social ouvinte). Parece-nos que o fenômeno seja análogo ao dos ouvintes: não há classificação das línguas/culturas em compartimentos separados, os surdos desenvolvem uma competência comunicativa sustentada pelo conhecimento e pela experiência que eles possuem dessas línguas. Eles também mobilizam estratégias para se comunicar com interlocutores que não dominam a mesma LS que eles ou que a dominam parcialmente.

Alguns surdos habituados a viajar conseguem se comunicar com pessoas surdas de outros países sem conhecer sua língua de sinais. **Um curto período de adaptação é então necessário, período durante o qual entram em acordo sobre um vocabulário comum às duas línguas que permite em seguida trocas reais**<sup>37</sup> (SEBAN-LEFEBVRE; TOFFIN, 2008, p.77. Grifo nosso).

Os surdos também simplificam o uso de sua LS para buscar a intercompreensão com interlocutores ouvintes e surdos que não dominam a mesma LS que ele ou que não dominam LS alguma. A estratégia mais utilizada por eles é o recurso às estruturas de grande iconicidade. Cuxac (2000) chama de estruturas de grande iconicidade os traços estruturais resultantes da mobilização de uma perspectiva ilustrativa, ou seja, do dizer “mostrando”. Essas estruturas são unidades gestuais não padronizadas, presentes em várias LS e mais ou menos idênticas de uma LS para outra, pois elas obedecem a regras de construção comuns (FUSELLIER-SOUZA, 2004).

A partir de nossa experiência, podemos afirmar que o uso de estruturas de grande iconicidade permite a intercompreensão tanto entre surdos e surdos, quanto entre surdos e ouvintes. Quando um surdo tenta comunicar com um ouvinte que não sinaliza, por exemplo, percebemos que ele recorre, além do seu conhecimento e experiência da língua portuguesa, às estruturas de grande iconicidade, o que facilita a compreensão para o ouvinte. Destacamos que o ouvinte também constrói sua experiência linguística por meio de elementos paralinguísticos, talvez apenas o repertório linguístico dele seja menos rico desses elementos do que o do surdo, devido à própria natureza dessas línguas (uma visoespacial e a outra áudio-oral), uma limita mais o recurso à gestualidade e a outra, ao contrário, não impõe limites nesse aspecto.

---

<sup>37</sup> “Certains sourds habitués à voyager arrivent à communiquer avec des personnes sourdes d’autres pays sans connaître leur langue de signes. Une courte période d’adaptation est alors nécessaire, période pendant laquelle on se met d’accord sur un vocabulaire commun aux deux langues qui permet ensuite de réels échanges”.

Apesar desse plurilinguismo latente que temos observado no campo da surdez, no Brasil, desde o advento da educação bilíngue de surdos, instaurou-se a concepção de apropriação da linguagem exclusivamente sob a ótica de um bilinguismo que institui a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 de todos os surdos. Concordamos com Lodi, Harrison e Campos (2013, p.37) quando dizem que “O que observamos é a circulação de discursos que tendem a pressupor que, em sendo surdo, o domínio da Libras é um fato [...]”. Esses autores ressaltam que muitos surdos não têm acesso à Libras e os que o têm apresentam diferentes níveis de domínio e conhecimento dela. Observamos no relato desses autores, portanto, indícios de uma realidade complexa das relações entre os surdos e a linguagem que não têm sido contemplados na categorização atual de L1 e de L2 nos quadros epistemológico e didático da surdez.

Uma vez que entendemos que a definição dessas duas categorias pode desempenhar um papel preponderante para o ensino de línguas e que o sistema de categorização das línguas parece se comportar como um SAC – no sentido de que duas de suas características mais patentes são a dinamicidade e a adaptação, emergentes das múltiplas relações de ordem sociolinguística, política, filosófica e ideológica na interação do falante com a(s) língua(s) e com outro –, não podemos pensar no ensino de português para surdos a partir, unicamente, de uma definição institucional do que seja a L2 para esses indivíduos, posto que há muitos outros fatores concorrendo para tanto. Assim, na subseção seguinte discutiremos os conceitos de “língua materna” (LM), “primeira língua”, “língua estrangeira” (LE) e “segunda língua” no âmbito da surdez.

#### 2.2.3.2 Os conceitos “língua materna”, “primeira língua”, “língua estrangeira” e “segunda língua” na educação de surdos

Os conceitos de “língua materna”, “primeira língua”, “língua estrangeira” e “segunda língua” são fundamentais para a didática de línguas, posto que implicam procedimentos metodológicos distintos para os contextos de apropriação de língua na perspectiva de cada um desses *status*. No quadro da surdez, como temos mostrado ao longo desta seção, tem-se assumido que o português deva ser ensinado como L2, por meio de um processo em que a Libras L1 desempenha um papel crucial, quiçá obrigatório<sup>38</sup> (SALLES et.

---

<sup>38</sup> Em outros contextos, a L1 do aprendente surdo pode ocupar outro lugar na apropriação da língua vocal. Na França, por exemplo as aulas de francês como segunda língua podem ter o francês como língua de instrução apoiada pelo *Cued Speech* (código manual desenvolvido pelo Dr. Orin Cornett da Universidade de Gallaudet, com base na fonética articulatória, cujo objetivo é complementar a leitura labial restituindo a percepção dos

al., 2004; BRASIL, 2014), para a apropriação da L2 (SALLES et. al., 2004; QUADROS, 2008, 2012; FERNANDES; CORREIA, 2012; FREIRE, 2015; FERNANDES, 2015). Todavia, temos observado que a maior parte dos autores brasileiros escrevendo sobre apropriação da linguagem, ensino de línguas e educação bilíngue no contexto da surdez, ou utiliza as expressões “primeira língua” e “segunda língua” sem defini-las e, muitas vezes, limitando-se a dizer que a aquisição de L1 deveria ser da Libras e a de L2 da língua portuguesa, conforme determina a legislação (Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002) ; ou apresenta definições pouco esclarecedoras acerca dessas expressões.

Em Salles et. al. (2004, p. 46. Grifo nosso), por exemplo, a Libras “É uma língua, **como qualquer outra língua materna**, adquirida efetiva e essencialmente no contato com seus falantes”. Para essas autoras o surdo “[...] **aprenderá o português como segunda língua**” (SALLES *et al*, 2004, p.114. Grifo nosso). Quadros (2008) enfatiza que

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], **consequentemente deve ser sua primeira língua**. [...] A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que **essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda** (p.84. Grifo nosso).

A mesma autora também afirma que o contexto de aquisição da Libras é atípico, “[...] uma vez que a língua é adquirida tardiamente, **mas mesmo assim tem status de L1** [...]” (QUADROS, 2012, p.29. Grifo nosso). Para Fernandes e Correia (2012, p.22. Grifo nosso): “[...] é senso comum dizer-se que **a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua**”. Em Freire (2015, p.26. Grifo nosso) temos que para os surdos “[...] **a primeira língua é a Língua de Sinais e [...] a Língua Portuguesa é uma segunda língua** com uma função social determinada”. Fernandes (2015, p. 64. Grifo nosso) considera que a língua portuguesa seja para os surdos “[...] **uma língua estrangeira** na medida em que é falada por uma comunidade com a qual não há identificação linguístico-cultural – **e será qualificada, em determinados casos como uma segunda língua** [...]”.

Esses tipos de categorização do *status* das línguas no campo da surdez são pouco operatórios e não levam em consideração a complexidade da definição das expressões envolvidas, tampouco, os elementos e múltiplos contextos com os quais os surdos concernidos possam estar interagindo na relação com essas línguas. Isso posto, destacamos que não é possível definir de antemão o que é L1 ou L2 para os surdos sem adentrar no

---

fonemas invisíveis, dos fonemas instáveis e a distinção entre sócias labiais, por meio de oito configurações de mão associadas a cinco posições na região da face).

domínio das múltiplas interações que eles podem manter com um sem-número de elementos de diversas ordens. Acreditamos que a categorização do *status* das línguas utilizadas pelos surdos deva considerar a complexidade de suas múltiplas realidades linguísticas, culturais, sociais, identitárias etc. Por isso, é importante discutirmos aqui a definição dos *status* que podem ser atribuídos a uma língua, particularmente, as concernentes à L1 e L2, a fim de podermos aplicá-las ao contexto da surdez, a partir de uma perspectiva menos hermética com o propósito de darmos conta da inteireza das relações dos surdos brasileiros com as línguas de sinais e a língua portuguesa.

Skutnabb-Kangas (1981) define a expressão “língua materna” a partir de quatro critérios: (a) **origem**, o qual define a LM como a língua falada pela mãe do locutor; (b) **competência** (domínio, nível de proficiência), que caracteriza a LM como a língua que a pessoa conhece melhor; (c) **função** (uso), que constitui a noção de LM como a língua que a pessoa mais usa; e (d) **atitudes**, cuja perspectiva estabelece a LM como a língua com qual a pessoa se identifica e por meio da qual ela é identificada.

Segundo Skutnabb-Kangas (2008), a definição de LM por meio dos critérios da origem e da identificação interna é, com frequência, uma boa definição de LM para as minorias linguísticas. Entretanto, a autora frisa que há exceções, como no caso dos surdos, em que a adoção desses critérios pode não ser uma boa opção, já que entre 90 e 95% desses indivíduos nascem de pais ouvintes e, em havendo contato com uma língua de sinais, pais e filhos não terão a mesma LM. Para essa autora, a definição de LM que melhor convém aos surdos então seria uma que a considerasse como a língua com a qual eles se identificam e por meio da qual eles podem se expressar plenamente.

Jokinen (2013) escrevendo sobre a educação de surdos nos países nórdicos, aplicou os critérios de Skutnabb-Kangas (1981) às crianças surdas e concluiu que a língua de sinais é sua primeira língua, uma vez que “[...] é a língua que *elas adquirem espontaneamente sem ensino, conhecem na melhor, usam mais* e com a qual são *identificados* pelos outros e por si mesmos [...]” (p.119). Svartholm (2014), acerca da educação de surdos na Suécia, afirma que os termos “primeira língua”, “segunda língua” e “língua estrangeira” quando aplicados ao quadro da surdez podem suscitar mal-entendidos. A autora define L1 a partir do papel que uma dada língua representa no desenvolvimento da criança surda e não da ordem em que a língua foi aprendida:

Este termo é usado para a língua que preenche funções importantes para a criança (cognitivas, emocionais, sociais) e é extremamente importante quando aplicado às crianças surdas, para a língua que é aprendida

naturalmente em situações normais de interação junto com outras crianças e adultos que usam a língua<sup>39</sup> (SVARTHOLM, 2014, p.35).

Essa autora assume ainda que a língua de sinais seja a L1 dos surdos e evidencia, também, que a expressão “língua materna” é preterida por muitas pessoas na área da surdez, já que somente em caráter de excepcionalidade a língua de sinais é transferida dos pais para as crianças.

Castellotti (2001) propõe uma definição da expressão “língua materna” bastante semelhante à aceção de Skutnabb-Kangas (1981). A autora evidencia que o conceito de LM pode envolver vários critérios, dentre os quais ela destaca dois mais difundidos e dois menos. Os dois primeiros são: (1) de ordem **etimológica** ou **morfológica**, no qual a LM está ligada à mãe. De acordo com a autora, esse critério pode se mostrar bastante discutível em alguns contextos sociais e sociolinguísticos, já que em algumas sociedades não é a mãe que passa a maior parte do tempo com os filhos; em outras a mãe é obrigada a falar com seus filhos em uma língua que não é a sua; e (2) de **anterioridade da apropriação ligado ao modo de aquisição**, que considera a LM como a língua interiorizada “por primeiro, de maneira natural e desde a mais tenra idade”<sup>40</sup> (p.21). A autora enfatiza que esse critério leva à pressuposição da existência de uma série de qualidades advindas desse processo, tais como o de ser a língua do locutor cujo domínio permite “[...] o mais alto nível de competência e de exprimir seu pensamento da forma mais precisa possível”<sup>41</sup> (p.22). A esse respeito, Castellotti (2001) frisa que vários exemplos mostram que isso é questionável, já que o domínio da L1 pode baixar consideravelmente se o falante perder o contato com essa língua por muitos anos.

No que concerne aos critérios menos disseminados, Castellotti (2001) considera : (1) de **ordem funcional**, ou seja a LM seria a língua mais usada pelo locutor; e (2) de **ordem identitária**, em que a LM seria a língua com a qual o locutor se identifica de maneira privilegiada “[...] porque é a língua emblemática do grupo ou da comunidade às quais ele adere”<sup>42</sup> (p.22). Segundo a autora, de qualquer forma, a categorização das línguas por meio desses critérios é ambígua, porque eles “[...] envolvem domínios de referência distintos mas cujos elementos, muitas vezes, se misturam, em função de se privilegiar o que suscita condições de apropriação ou o que suscita o status sociolinguístico e categorizações sociais

<sup>39</sup> “This term is used for the language that fulfills important functions for the child (cognitive, emotional, social) and it is extra important when applied to deaf children, for the language that is learned naturally in normal, interactive situations together with other children and adults who use the language”.

<sup>40</sup> “[...] en premier, de manière naturelle et dès le plus jeune âge”.

<sup>41</sup> “[...] le plus haut degré de compétence et de permettre d’exprimer sa pensée de façon la plus précise possible.”

<sup>42</sup> “[...] parce que c’est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère”.

[...] da língua considerada”<sup>43</sup> (p.22). Por isso, de acordo com a autora, emergiu uma tendência de contornar o uso da expressão “língua materna” por meio da criação de termos como “língua fonte”, “língua nativa” e “língua de referência”.

Isso posto, Castellotti (2001) afirma que o uso da expressão “primeira língua” é muito mais difundida e apresenta a vantagem de englobar vários critérios. A autora enfatiza, que, ainda que o critério relacionado à ordem de aquisição ocupe um lugar fundamental na definição de L1, “[...] o adjetivo primeiro pode também ser interpretado como testemunho de um grau de importância, seja para o próprio locutor, seja para a sociedade, a escola ou o grupo no qual ele evolui”<sup>44</sup> (p.23). Para a autora, a denominação de L1 também agrega uma dimensão psicoafetiva, sem, no entanto, valorizá-la demasiadamente. Todavia, Castellotti (2001) alerta que essa definição só é válida para contextos sociolinguísticos simples, em que há poucas línguas envolvidas e cada uma delas com seus *status* e relação entre elas bem definidos. A autora faz a ressalva de que em contextos onde há muitas línguas em contato e com *status* e funções flutuantes “[...] a noção de primeira língua perde amplamente seu interesse, tanto de um ponto de vista sociolinguístico quanto didático”<sup>45</sup> (p.24). Nesse casos, a autora sugere substituir as diversas categorias pela noção de “repertório verbal” como a melhor opção para dar conta das condições de apropriação e de uso das línguas, pois permite englobar o conjunto de competências languageiras do indivíduo, que se organiza e estrutura segundo um leque de utilizações ligadas também aos status das diferentes línguas.

No que concerne ao conceito de “segunda língua”, por um longo período ele foi considerado equivalente ao de “língua estrangeira”. Atualmente, ainda que haja autores, sobretudo os anglófonos, que continuem sem distingui-los, a noção de L2 se constituiu em uma área de investigação independente. Cuq (1995) afirma que L2 é uma subcategorização do conceito de LE, isso porque “[...] é estrangeira para o indivíduo toda língua outra que a sua língua de partida, mesmo se, tendo uma realidade jurídica ou social no seu país, ela não seja sempre considerada como tal a nível nacional”<sup>46</sup> (p.3). Destarte, esse autor entende L2 como uma língua de natureza estrangeira, mas que em uma comunidade bilíngue ou plurilíngue, se distingue das outras línguas estrangeiras pelos “[...] seus valores estatutários, seja

<sup>43</sup> “[...] font intervenir des domaines de référence distincts mais dont, bien souvent, des éléments s’entremêlent, selon qu’on privilégie ce qui relève des conditions d’appropriation ou ce qui relève du statut sociolinguistique et des catégorisations sociales [...] de la langue considérée”.

<sup>44</sup> “[...] l’adjectif premier peut aussi être interprété comme témoignant d’un degré d’importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l’école ou le groupe dans lequel il évolue”.

<sup>45</sup> “[...] la notion de langue première perd largement de son intérêt, tant d’un point de vue sociolinguistique que didactique”.

<sup>46</sup> “[...] est étrangère pour l’individu toute langue autre que sa langue de départ, même si, ayant une réalité juridique ou sociale dans son pays, elle n’est pas toujours considérée comme telle au niveau national”.

juridicamente, socialmente, ou pelos dois, e pelo nível de apropriação que a comunidade que a utiliza se outorgou ou reivindicou”<sup>47</sup> (p.2), e que desempenha um papel privilegiado no desenvolvimento psicológico, cognitivo e informativo dos membros dessa comunidade, juntamente com a(s) outra(s) língua(s).

Para Cuq (1995), L2 é, na verdade, uma teorização construída a partir da intuição de que existam semelhanças nas diferentes formas de apropriação de uma mesma língua. Por isso, esse conceito é, necessariamente, “[...] um pouco reducionista, mas todas as situações vislumbradas devem apresentar uma série de parâmetros estáveis, que ele descreve, e uma série de variáveis que ele não leva em conta” (p.2). Esse autor destaca que o *status* das línguas é decidido pelos falantes e, em um nível institucional, pelo Estado, e enfatiza ainda que o *status* das línguas é evolutivo por natureza.

Jokinen (2013) também faz a distinção entre os conceitos de LE e L2: segundo ele, o primeiro diz respeito à “*uma língua que o aprendiz encontra em situações de ensino e (praticamente) em nenhum outro lugar em sua vida diária*” (p.119), o segundo à língua utilizada em sua vida diária fora de casa e que ele vai aprender na escola. Para Svartholm (2014), L2 diz respeito à uma língua que é ensinada dentro da sociedade em que ela é usada e o termo “língua estrangeira” às línguas usadas em outros países. Em Spinassé (2006, p.6) “uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização”. Para essa autora, a grande diferença entre LE e L2 reside no fato de que a primeira “[...] não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental à integração” (p.6); já a segunda “desempenha até mesmo um papel vital numa sociedade” (Ibidem). Castellotti (2001) define L2 como uma língua cuja presença é forte e/ou possui um *status* específico em um dado ambiente.

Ngalasso (1992) mostra que há duas definições de L2 que se opõem: uma **institucional**, que remete à definição surgida sob a pena de Jean-Pierre Cuq a qual, como já vimos mais acima, considera L2 como a língua que, mesmo nos contextos em que ela é estrangeira, é língua oficial e usada de forma privilegiada no parlamento, na administração, na justiça, no ensino ou na mídia. Para Ngalasso (1992) essa definição está assentada fundamentalmente em critérios institucionais e, por isso, negligência os critérios de “ordem de aquisição” e o de “nível de domínio das línguas”; e outra **técnica**, fundada em critérios psicolinguísticos que considera só ser possível definir L2 em relação à uma pessoa pelo

---

<sup>47</sup> “[...] par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué”.

menos bilíngue, pois ela se opõe à(s) outra(s) língua(s) já adquiridas segundo uma “[...] hierarquia fundada sobre uma ordem ao mesmo tempo cronológica (sucessão no processo de aquisição) e lógica (nível de domínio)”<sup>48</sup> (NGALASSO, 1992, p.33). De acordo com o autor, apesar de a definição técnica de L2 ter um valor de objetividade superior ao da primeira, geralmente, é a definição institucional do *status* da(s) língua(s) que prevalece em vários contextos sociolinguísticos.

Apesar de não existir uma discussão epistemológica aprofundada sobre os *status* da línguas implicadas na educação bilíngue de surdos no Brasil, a partir dos poucos indícios de conceptualização que temos encontrado em alguns autores concernentes à definição de L1 e de L2 (SALLES et al., 2004; QUADROS, 2008; 2012; FERNANDES; CORREIA, 2012; BRASIL, 2014; FERNANDES, 2015), nos parece que o *status* dessas línguas na concepção brasileira, ora é operada conforme exposto por Castellotti (2001), *i. e.*, privilegiando somente alguns critérios e, conseqüentemente, negligenciando a realidade sociolinguística complexa que representa a comunidade surda no Brasil; ora se aproxima da definição institucional apresentada por Ngalasso (1992), como podemos observar no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*<sup>49</sup>:

Fica claro neste documento legal, uma política que instaura um processo para o reconhecimento da Libras e a sua promoção por meio da educação. Essa educação caracteriza-se por uma perspectiva bilíngue, **pois reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas, encaminhando o reconhecimento desse status no âmbito educacional** (BRASIL, 2014, p.8. Grifo nosso).

Esse documento define L1 através, exclusivamente, do critério de “anterioridade da apropriação ligado ao modo de aquisição” (CASTELLOTTI, 2001), e L2 num plano estritamente jurídico (CUQ, 1995; NGALASSO, 1992). Isso é sintomático, posto o sabido fracasso da grande maioria dos surdos no processo de apropriação da língua portuguesa (FREIRE, 2015). Ngalasso (1992) destaca que esse tipo de definição, institucional, embora tenha a vantagem da simplicidade, tem o inconveniente do simplismo, o que, sob uma

---

<sup>48</sup> “[...] hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d’acquisition) et logique (degré de maîtrise)”.

<sup>49</sup> Neste documento, “Política Linguística” é definida da seguinte forma: “Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica, podendo ou não coincidir com os interesses da própria comunidade [...]” (BRASIL, 2014, p.7). Este posicionamento corrobora o pensamento de Ngalasso (1992) acerca da definição institucional do *status* da(s) língua(s) de uma dada comunidade ser negligente. Aliás, o próprio Brasil (2014) ressaltou isso, mostrando que a política linguística anterior não coincidia com os interesses da comunidade surda. Desafortunadamente, isso parece não ter mudado, já que essa nova política foi pensada com base na perspectiva de uma minoria.

perspectiva complexa, também se apresenta como uma desvantagem, pois uma tal definição não nos permite lidar com a inteireza das interações mantidas entre os surdos, as línguas de sinais e a língua portuguesa. Como bem observou Ngalasso (1992, p.32): “[...] o status linguístico de uma língua não se define unicamente no plano jurídico; ele é também uma realidade psicológica e sociológica que participa intimamente da definição das identidades individuais e coletivas, através de todo um sistema de valores e representações simbólicas”<sup>50</sup>.

Ngalasso (1992) enfatiza, ainda, que a relação de cada um com a(s) língua(s) que usa é sempre singular e pessoal, mostrando que nós não aprendemos as línguas nas mesmas condições e na mesma ordem, nem as praticamos com a mesma facilidade e que tampouco temos a mesma ligação com cada uma delas. Ele destaca, portanto, que parâmetro algum desses é passível de ser determinado pela autoridade de um ato legislativo ou administrativo. Em assim sendo, o autor recomenda que encontremos “[...] outros critérios de definição fora das disposições estritamente institucionais”<sup>51</sup> (p.33). Castellotti (2001, p.25) destaca que “[...] pode-se verificar facilmente como fatores de ordem notadamente histórica, geográfica, cultural, política, econômica, linguística têm uma influência sobre o status das línguas [...]”<sup>52</sup>. Aplicando essas reflexões a nossa problemática, podemos afirmar que os múltiplos contextos da pessoa surda não são um mero pano de fundo para o aferimento do *status* de suas línguas.

Temos observado que no Brasil, o *status* das línguas no contexto da surdez, especialmente em relação à Libras como L1, representa o posicionamento político de um grupo específico de surdos, certamente justificado por um histórico de opressão e repressão, mas que culmina também na opressão e repressão de surdos cuja língua de sinais é considerada minoritária. Como podemos observar em Brasil (2014, p.3): “Os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdos usuários de uma língua – a Libras”. Pensamos que no quadro da surdez a categorização de L1 e L2 – ou ainda de LE (FERNANDES, 2015) –, deveria respeitar a subjetividade de cada surdo, cabendo somente a ele eleger o *status* de suas línguas, sem a imposição da comunidade surda ou de profissionais da área que, por uma razão ou outra, se pretendem seus porta-vozes.

Isso posto, nos juntamos a Skutnabb-Kangas (1981, p.19-20) para dizer que “é importante não considerar a língua materna (ou o bilinguismo) como um conglomerado de características estáveis e imutáveis, mas antes como um conjunto de processos, nos quais a

---

<sup>50</sup> “le statut d’une langue se définit pas uniquement sur un plan juridique ; il est aussi une réalité psychologique et sociologique qui participe intimement à la définition des identités individuelles et collectives, a travers tout un système de valeurs et de représentations symboliques”.

<sup>51</sup> “[...] d’autres critères de définition en dehors des dispositions strictement institutionnelles”.

<sup>52</sup> “[...] on peut aisément vérifier comment des facteurs d’ordre notamment historique, géographique, culturel, politique, économique, linguistique ont une influence sur le statut des langues [...]”.

mudança contínua é possível (e frequentemente provável)”<sup>53</sup> e com Spinassé (2006, p.6) para, na mesma direção, afirmarmos que “Não existe, na verdade, uma ‘receita’ para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela”. Dessa forma, acreditamos estar conferindo uma abordagem complexa à questão do *status* das línguas na área da surdez, já que essas acepções consideram a dinamicidade das múltiplas relações que os surdos podem depreender com diferentes línguas em diversos contextos ou em um mesmo contexto, em diferentes momentos de sua vida.

Por fim, conforme indicamos no início desta subseção, é importante refletir a respeito das implicações didáticas que uma categorização tão rígida e hermética do *status* das línguas no quadro da surdez, como a que observamos em nosso país, possa engendrar para o ensino de línguas para surdos. Vale lembrar que Cuq (1995) defende a ideia de que a definição de L2 diz respeito à um conceito didático e não linguístico. O posicionamento do autor se justifica no fato de que as pessoas no Brasil, por exemplo, não falam Português LM, ou Português L2, ou Português LE, elas falam, aprendem, adquirem um idioma chamado Português. Para esse autor a definição de L2 é parte integrante do processo de intervenção didática, já que dela resulta “[...] uma abstração didática, que toma seu valor em um ambiente conceitual didático, e particularmente na oposição com os conceitos de língua materna e de língua estrangeira”<sup>54</sup> (p.2). Em vista disso, na próxima seção vamos tratar do ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil, a fim de verificarmos como decorre a abstração didática para o ensino dessa língua para esses aprendentes a partir da definição institucional de L2 difundida no quadro da surdez e suas implicações para o desenvolvimento do AL com surdos.

### 2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

Na subseção anterior, vimos que em didática de línguas definir o(s) *status* da(s) língua(s) faz parte do processo de intervenção didática e pode ter um papel decisivo para o sucesso da aprendizagem, posto que é dele que decorre a concepção que o professor de línguas e, no caso desta pesquisa, o conselheiro languageiro, constrói acerca da apropriação e do ensino das línguas com as quais ele lida durante as aulas ou ao longo das sessões de AL.

No tocante ao ensino de português para surdos no Brasil, o Estado determina-o como ensino de L2, partindo de uma definição de “segunda língua” estritamente institucional,

<sup>53</sup> “It is thus important not regard the mother tongue (or bilingualism) as a conglomerate of stable unchanging features, but rather as a group of processes, in which continual change is possible (and often likely)”.

<sup>54</sup> “[...] une abstraction didactique, c’est-à-dire qui prend sa valeur dans un environnement conceptuel didactique, et particulièrement dans l’opposition avec les concepts de langue maternelle et de langue étrangère”.

da qual decorre a compreensão de que essa língua deva ser ensinada somente na sua modalidade escrita e, necessariamente, pela mediação da Libras, esta considerada como L1 de todo surdo brasileiro, a partir, unicamente, do critério de suposta ordem de apropriação da linguagem.

Com base nessas determinações, Salles et. al. (2004) assumem que o processo de apropriação do português pelos surdos só ocorrerá no espaço de aprendizagem formal da escola e concluem que: “O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos” (p.115). Nesse contexto, as autoras aderem a concepção interacionista<sup>55</sup>, considerando-a como a mais adequada para o ensino de português escrito para surdos, uma vez que, segundo elas, essa abordagem permite maior envolvimento e interação com o texto. Para Salles et al. (2004, p.115) “Diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e culturais”.

Essas autoras destacam ainda que é importante uma mudança de postura para o ensino de L2. “Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática” (p.117). Além disso, essas autoras chamam a atenção para o uso da internet no ensino de segunda língua, como um meio para possibilitar aos surdos um diálogo escrito em situação real “pois ele possibilita um discurso vivo por escrito, um discurso que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade imediata” (p.117). Salles et al. (2004, p.47) explicam que:

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a ‘visão’, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos.

Quadros (2008), quanto ao ensino de português para surdos, recomenda “[...] o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas das suas experiências naturais com a LIBRAS”. (p.29). Essa autora concebe o ensino de L2 para surdos a partir de uma abordagem gerativista, e observa a existência de questões de duas ordens concorrendo para esse processo: (a) internas de caráter **universal** (capacidade para a linguagem; sequência natural; e período

---

<sup>55</sup> “A idéia central nessa abordagem é a de que a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso” (SALLES, et al., 2004, p.103).

sensível); e (b) externas que se mostram **variáveis** (ambiente; interação – *input*, *output* e *feedback*; idade; interesse/motivação; estratégias de aprendizagem; e fatores afetivos). Essa autora realizou um levantamento pormenorizado acerca dos trabalhos em ensino de L2 realizados por Nunan (1991), Ellis (1993), Brown (1994), Westphal (1995) entre outros, e concluiu que:

Apesar do processo de ensino de L2 para surdos apresentar características peculiares, observa-se que tais estudos podem colaborar para nortear o caminho a ser trilhado no processo educacional. Informações quanto à importância vital da aquisição da L1 no processo de ensino da L2, a idade favorável para a aquisição, o tempo de exposição à L2 (*input*), a qualidade do *input* a que o aluno está exposto, o tempo do processo de aquisição da L2, as discussões quanto aos conhecimentos implícito e explícito de L2, a importância da gramática, os aspectos a serem considerados observando o nível maturacional da criança, o seu estilo de aprendizagem e suas estratégias de preferência quanto ao tipo de atividade, podem nortear o professor na tomada de decisões em relação ao ensino da língua portuguesa para os surdos (QUADROS, 2008, p.94).

Para Quadros (2008) a apropriação da língua portuguesa nunca será um processo natural para os surdos, posto que, embora, eles estejam em contato permanente com ouvintes falantes dessa língua, dada a sua condição de surdez, eles não desfrutam da imersão linguística. Essa autora afirma que, por conta disso, a apropriação dessa língua nos surdos é sempre artificial e necessita de atenção para a qualidade do *input* a eles disponibilizado. A esse respeito, a autora explica que no ensino de português L2 para surdos o *input* visual (leitura) é fundamental e que “Além de ser compreensível, o *input* deve ser autêntico e diversificado, ou seja, os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos de todos os tipos (informativo, narrativo, dialógico, etc.) em vários contextos” (p.114).

Freire (2015) também considera o ensino de português para surdos em termos de ensino de segunda língua. Essa autora apresenta uma proposta de ensino de português como L2 com fins instrumentais, na qual concebe tanto língua quanto o seu ensino sob a ótica sócio-interacional. Segundo a autora, essa nova abordagem leva em consideração o uso que as pessoas fazem da língua quando interagem com a sociedade e se opõe tanto à visão behaviorista cujo “[...] foco de atenção está sempre colocado nos procedimentos e ensino e no papel do professor” (p.27); quanto à visão cognitivista “[...] que desloca o foco de atenção do ensino e do professor e o joga sobre o aluno e suas estratégias individuais utilizadas na construção da aprendizagem de uma segunda língua” (p.28). Para Freire (2015), a grande novidade da abordagem sócio-interacional é que agrega ambos, alunos e professores, na interação da sala de aula.

Freire (2015), apesar de deixar bastante claro que propostas de ensino de língua instrumental tendem a fazer uso da L1 dos aprendentes como língua de instrução, ao contrário de Salles et al (2004) e Quadros (2008), parece relativizar, em alguns momentos, o papel da Libras no processo de apropriação do português por surdos: “A primeira pergunta que se coloca diz respeito ao real conhecimento que o aprendiz surdo tem sobre sua primeira língua” (p.29). De acordo com a autora, as respostas são diversas havendo, até mesmo, casos de surdos que não conseguem se comunicar por meio da língua de sinais. A autora ressalta, no entanto, que a diferenças no nível de domínio da língua de sinais não inviabilizam o processo de ensino da L2 para os surdos:

Ao contrário, entendemos que em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os conhecimentos que já possui de sua primeira língua<sup>56</sup>, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização linguística da língua-alvo, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos, sintáticos (p.29).

Para Borges e Streiechen (2016, p.257), a aquisição tardia da L1 pelo aprendente surdo “[...] gera atraso em todo o seu desenvolvimento e prejudica o processo de aquisição da L2”. Pensamos que a assertiva dessas duas autoras seja consequência ainda da relação cartesiana de que a L1 de todo surdo será sempre a Libras, a qual cega o sistema de ensino para a noção de “repertório verbal”<sup>57</sup> (CASTELLOTTI, 2001) deixando de considerar as línguas de sinais que esses surdos já trazem de casa e por meio das quais já poderiam iniciar a apropriação da língua portuguesa, bem como nelas se apoiar para a apropriação da Libras.

As abordagens metodológicas para o ensino de L2 em Salles et al (2004), Quadros (2008) e Freire (2015) parecem ser o princípio norteador das propostas de ensino de português para surdos que temos observado nas salas de aula regulares onde há surdos inclusos, bem como nas de AEE da rede pública de ensino – pelo menos no plano teórico, já que no plano didático, é importante destacar, sua aplicação não tem conseguido levar os alunos surdos a um nível de proficiência que lhes permita um bom desempenho na assim dita L2. Temos observado a existência de pelo menos três fatores que podem explicar o fracasso da aprendizagem nesse contexto.

---

<sup>56</sup> Freire (2015) corrobora uma impressão antiga nossa, a de que no Brasil o *status* das línguas no campo surdez parecem ser estabelecidos em um vácuo linguístico, sem considerar a relação entre as línguas e, particularmente, entre os locutores e as línguas. Como se pode falar em L2 se não há outra língua antes desta ou dividindo o mesmo espaço com ela?

<sup>57</sup> “Verbal” aqui não se refere à materialidade sonora de algumas línguas, mas ao conjunto de competências linguageiras construídas pelos surdos ao longo do contato com outros surdos, outros ouvintes, outras línguas de sinais e vocais.

**O primeiro remete ao fato de que em muitos casos, apesar da definição institucional que conferiu o *status* de L2 à Língua Portuguesa no âmbito da surdez, o ensino dessa língua tem sido desenvolvido, segundo pressupostos metodológicos comumente utilizados para o ensino de L1.** Isso implica dizer que as metodologias e estratégias das quais os professores lançam mão estão estritamente voltadas para alguém que já domina a língua portuguesa e não para aqueles que estão iniciando sua apropriação. Em outras palavras, o surdo ingressa na escola regular sem o mínimo domínio do português e, por esse motivo, destacamos o que diz Antunes (2014, p.61): “Não cabe, nos primeiros períodos da aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções”. Essa recomendação é tão válida para os alunos ouvintes quanto para os alunos surdos.

**O segundo fator relaciona-se ao ensino da língua portuguesa apresentar-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos aprendentes.** A esse respeito, Fernandes (2015, p.60) destaca que

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de ensino de língua portuguesa que a separam de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas.

Karnopp (2013, p. 57), mostra que o ensino de L2 para surdos está voltado “[...] para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional [...]. Acreditamos que o ensino de português para surdos pressupõe, certamente, o desenvolvimento de uma competência gramatical, mas não pode limitar-se a ela. O ensino de L2 precisa garantir, também, a apropriação de uma competência comunicativa e, como vimos na *subseção 2.2.2.1*, até mesmo uma competência plurilíngue associada à noção de repertório verbal (CASTELLOTTI, 2001). Sabemos, no entanto, que a possibilidade de o surdo se beneficiar de um ensino que ainda está pautado, conforme Antunes (2014, p.51), no “estudo da gramática dissociado dos usos reais da atividade verbal em situações de interação”, é muito remota. Afinal, é consenso que o ensino estrito da gramática não garante a aprendizagem da fala, nem da escrita, tampouco da leitura. Neste sentido, a autora afirma que “a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos” (p.61), principalmente quando assumimos que a linguagem seja um SAC e, portanto: aberta, dinâmica, auto-organizável.

**O terceiro fator diz respeito ao contexto da escola regular não se mostrar favorável ao domínio da língua portuguesa.** Segundo Góes (2012, p.4), isto está relacionado à qualidade das experiências ofertadas para os surdos, visto que “as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da língua escrita, sobretudo nas séries iniciais”. Some-se a isso a falta de formação especializada do professor de português para mediar a aprendizagem dessa língua para o público surdo. Assim, o surdo tem sido inserido em um ambiente de ensino de língua que não considera sua proficiência nem na L1, nem na L2, muito menos o seu processo de percepção e recepção dessas línguas.

As pesquisas em didática de línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; PUREN, 2013) nos conduzem a pensar um ensino de língua portuguesa para surdos que almeje a constituição de usuários dessa língua capazes de lidar não apenas com questões de ordem linguageira, mas, também, com o seu desempenho nas relações sociais mediadas por ela. Em vista disso, em vez de recorrer a uma única abordagem metodológica, pensamos ser necessário recorrer a uma abordagem complexa de ensino de línguas (BORGES; PAIVA, 2011), “cujo cerne não é mais o foco em uma competência, a priori (como nas outras abordagens), mas no desempenho do aprendiz para o desenvolvimento de competências na LE/L2” (BORGES; STREIECHEN, 2016, p.252); e a uma didática multidimensional, cuja ideia central é levar em consideração o maior número possível de elementos que possam interagir no processo de ensino de uma língua, bem como a multidimensionalidade do aprendiz (PUREN, 2013).

Nesta perspectiva, a abordagem dos SAC nos leva a entender a apropriação de línguas como um conjunto de padrões que emerge do uso. Nesta mesma direção, Kramsch (2012) afirma que esse processo deixa de ser visto de forma linear, em que se estabelecia um ponto de partida e um de chegada para o aprendiz se movendo de um em direção ao outro. Segundo a autora, a partir da teoria dos SAC, emerge a compreensão de que a aprendizagem cria suas próprias condições de desenvolvimento na interação com o ambiente e está sempre suscetível à mudança. Todavia, ao longo deste estudo e de nossa prática profissional na área da surdez, não é isso que temos observado no ensino de L2 para surdos no Brasil, no qual as aulas de português têm sido pensadas na perspectiva de um grupo específico, aquele cuja L1 é, de fato, a Libras, e baseado em um ensino descontextualizado da língua. Além disso, nem a Libras é, necessariamente, a L1 de todo surdo, nem o domínio dela ou de outra LS é condição *sine qua non* para a apropriação da língua portuguesa<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Há inúmeros casos de surdos que se apropriaram do português antes de se apropriarem de uma língua de sinais. Não estamos defendendo com isto a volta ao Oralismo Puro do século XIX, ou a organização de um

Diante das questões levantadas na subseção anterior, podemos afirmar que, no Brasil, todo ensino de português para surdos tem sido concebido unicamente como apropriação de segunda língua na modalidade escrita, tendo como base a perspectiva de um grupo específico: surdos que consideram<sup>59</sup> a Libras como sua L1. Todavia, esse grupo de surdos é uma minoria, entre 5% e 10% de acordo com Quadros (2008).

A literatura concernente ao processo de apropriação e ensino da escrita pelos surdos é parca, por isso, buscamos estudos que tratam deste processo de uma forma mais geral para, então, confrontá-los com os aspectos relacionados à condição das pessoas surdas. Assim, de acordo com Fayol (2014) quem está aprendendo a escrever se vê diante de três problemas: (1) aprender um novo código que está relacionado com o código oral, o sistema alfabético; (2) descobrir novas modalidades de utilização da linguagem; e (3) as condições materiais de processamento da escrita.

Para Fayol (2014) o código oral é facilmente adquirido pelos ouvintes por meio da interação com os indivíduos que os cercam, sem que para isso haja, necessariamente, uma intenção de aprender. No que concerne aos surdos, a aquisição do código oral, também, pode acontecer por meio da interação com os ouvintes sem que haja, necessariamente, uma intenção de aprender. No entanto, a qualidade da percepção sonora nesses indivíduos será diretamente proporcional ao nível de surdez que eles apresentam e à qualidade das trocas linguísticas.

Vale ressaltar, que a recepção da língua vocal, sem suporte tecnológico ou metodológico, para os surdos será sempre fragmentada e, uma vez que nas línguas alfabéticas “[...] a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares – às vezes complexas – com as sequências sonoras (de fonemas) [...]” (FAYOL, 2014, p.50-51), podemos acrescentar, no caso deles, mais um problema: a recepção fragmentada do código oral das línguas vocais. A esse respeito, Fernandes (2015) explica que a linguagem oral desempenha um papel fundamental no início do processo de apropriação da escrita, posto que ela “[...] será, num primeiro momento, o elo de ligação entre determinado dado da realidade e sua representação através da escrita” (p.65). Para a autora, a língua de sinais pode assumir essa função nos surdos.

---

movimento contra as línguas de sinais, ou ainda que o surdo deva se apropriar primeiramente da língua dos ouvintes, não é essa discussão que levantamos aqui, mas a de que há situações reais em que isso acontece e que o conselheiro de surdos, bem como os professores de surdos, devem estar cientes e buscar estratégias para fazer avançar a aprendizagem desses indivíduos.

<sup>59</sup> ou surdos para quem os autores consideram ser a Libras sua L1.

Além de elencar os problemas face à aprendizagem da escrita, Fayol (2014) tece reflexões sobre três dimensões que teriam forte influência no sucesso desse processo em crianças ingressantes no sistema escolar: (a) a extensão e a profundidade dos conhecimentos linguísticos; (b) a capacidade de processar a fala como um objeto e de manipular, segmentar e analisar seus componentes; e (c) o conhecimento das letras. Essas dimensões, apesar de terem sido observadas em sujeitos ouvintes, nos interessam bastante porque nos levam a pensar sobre dimensões análogas no sujeito surdo, e.g. “para as pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente” (QUADROS, 2008, p.98). O autor enfatiza que essas dimensões variam nas crianças e delas dependerá seu desempenho no processo de aquisição da escrita.

Outro ponto destacado por Fayol (2014) diz respeito à exposição a material escrito. Quanto mais a criança tiver sido inserida em atividades de leitura no seio familiar, mais sua aprendizagem da escrita tenderá para o sucesso. Observamos que grande parte dos pais de crianças surdas não veem sentido em ler com seus filhos. É muito raro, por exemplo, um pai ler um livro para uma criança surda, dessa forma, elas vão sendo marginalizadas dessa prática social que permeia nossas atividades diárias, tanto em momentos de descontração quanto em situações práticas da vida cotidiana.

Ademais, precisamos considerar a concepção educacional e linguística a que os alunos surdos estão sujeitos no cotidiano escolar. É necessário uma reflexão sobre o tipo de língua a que os alunos surdos estão sendo expostos. Um ensino de português centrado, somente, nos aspectos gramaticais não é suficiente para formar surdos capazes de fazer um uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos sociolinguísticos. Portanto, retomamos as palavras de Lodi, Harrison e Campos (2013, p.44) para enfatizar essa questão: “o acesso à escrita só será pleno quando ela [a língua] for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Por fim, podemos observar que o ensino de segunda língua no âmbito da surdez tem assumido um caráter reducionista que não dá conta da complexidade das interações dos surdos com as línguas de sinais (conforme vimos na *subseção 2.2.1*), tampouco, da inteireza do processo de apropriação de português pelos surdos. Diante disso, pensamos que o aconselhamento languageiro pode ser uma possibilidade para lidar com a complexidade da apropriação de línguas nesse contexto. Por isso, na próxima seção apresentamos as bases que fundamentam essa prática.

## 2.4 ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

O AL, como mencionamos anteriormente, é uma modalidade de acompanhamento da aprendizagem de línguas, cujo principal objetivo é levar aprendentes em dificuldade a uma reflexão sobre sua própria aprendizagem, em vista de torná-los mais autônomos. O AL é constituído de sessões de conversas conduzidas pelo conselheiro, “um educador de línguas profissional que trabalha com aprendentes de língua com o intuito de promover a autonomia do aprendente”<sup>60</sup> (CARSON, MYNARD; 2012, p.13). Nessas sessões, o conselheiro pode adotar diferentes caminhos para conhecer as múltiplas identidades e contextos do aconselhado, um aprendente de língua em dificuldade; identificar suas necessidades, para, junto com ele, estabelecer metas e pensar em estratégias para ajudá-lo a alcançá-las. Carson e Mynard (2012, p.16) elencam algumas das vias que o conselheiro pode adotar para desenvolver as sessões de aconselhamento:

- despertar a consciência sobre o processo de aprendizagem de língua
- ajudar os aprendentes a identificarem objetivos e traçar planos de aprendizagem
- motivar, apoiar e encorajar os aprendentes
- ajudar os aprendentes a realizarem uma reflexão e uma autoavaliação de sua própria aprendizagem
- dar oportunidades para os aprendentes descobrirem como eles aprendem melhor (e o que não funciona com eles)
- ajudar os aprendentes a desenvolverem uma metalinguagem para que eles possam discutir sobre sua aprendizagem de língua<sup>61</sup> (CARSON; MYNARD, 2012, p.16).

Mynard (2012) propôs um modelo para o AL denominado de *Diálogo, Instrumentos e Contexto* (**Figura 1**). Nesse modelo, a autora apresentou os elementos-chave sobre os quais está fundamentada a prática do AL por meio da tríade diálogo, instrumentos e contexto; nele, Mynard (2012) descreve cada um de seus elementos e afirma a importância de cada um deles para o processo de aconselhamento.

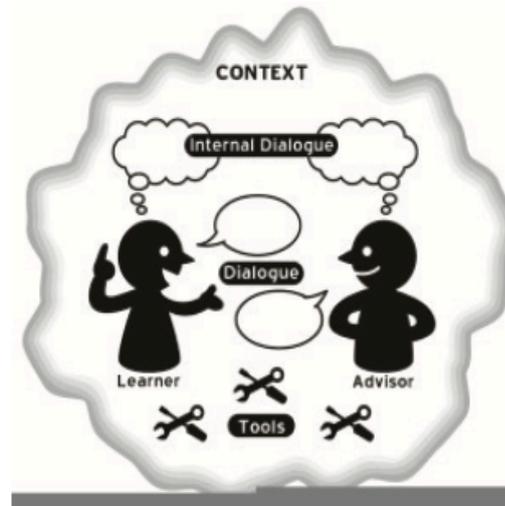
No modelo de Mynard (2012), o diálogo é central, já que é por meio dele que o conselheiro tem acesso às expectativas, aos fatores motivacionais, às múltiplas agendas e identidades do aconselhado, a partir do que, aquele poderá levar este a refletir sobre sua aprendizagem. No que tange ao uso da linguagem nesse contexto, Mozzon-McPherson (2012, p.44) afirma que “um uso hábil e cuidadoso da linguagem, junto com uma negociação

<sup>60</sup> “A professional language educator who works with the learners in order to promote learners autonomy”.

<sup>61</sup> “raising awareness of the language-learning process  
 helping learners to identify goals and make learning plans  
 motivating, supporting and encouraging learners  
 helping learners to self-evaluate and reflect on their learning  
 giving opportunities for learners to discover how they best learn (and what does not work for them)  
 helping students to develop a metalinguage so that they can talk about their language learning”.

balanceada dos papéis, das tarefas e dos comportamentos”, pode criar uma sessão de aconselhamento de sucesso. Essa autora destaca ainda que tornar-se autônomo é tanto um processo social quanto individual que envolve a habilidade de autorreflexão e implica o acesso à um diálogo intrapessoal e as habilidades para criar esse diálogo interno são adquiridas no e pelo diálogo interpessoal.

**Figura 1** - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012)



Fonte: Mynard (2012, p.33).

Os instrumentos são divididos em três categorias: (1) **cognitivos**, definidos como aqueles que podem estimular processos cognitivos e metacognitivos, tais como diários de aprendizagem, fichas de autoavaliação, planos de aprendizagem, entre outros; (2) **teóricos**, os que se constituem no arcabouço teórico e no conhecimento que o conselheiro constrói com o objetivo de trabalhar de forma efetiva com o aconselhado; e (3) **práticos**, entendidos como o conjunto de práticas que “[...] facilitam a organização das sessões de aconselhamento”<sup>62</sup> (MYNARD, 2012, p.35).

Segundo Mynard (2012) o contexto exerce grande influência sobre o aconselhado e sobre a maneira como o processo de aconselhamento será desenvolvido. Assim sendo, essa autora defende que há pelo menos três tipos de contextos que devem ser considerados no modelo de AL proposto por ela: o **contexto pessoal**; o **contexto físico**; e a **prática contextual**.

O **contexto pessoal** está relacionado com o perfil do aconselhado, suas múltiplas identidades, dificuldades, habilidades e competências. De acordo com Mynard (2012), o contexto pessoal “[...] tem, também, um impacto no que os aprendentes trazem consigo para a

<sup>62</sup> “[...] facilitate the organization of the advising sessions”.

sessão de aconselhamento baseado em experiências prévias com a aprendizagem, tais como as crenças, expectativas, motivação, disposição e também contribuições afetivas e cognitivas”<sup>63</sup> (MYNARD; CARSON, 2012, p.35).

O **contexto físico** é caracterizado como o espaço onde as sessões de aconselhamento podem acontecer. Segundo Mynard (2012), o processo de aconselhamento pode variar se as sessões acontecem dentro ou fora da sala de aula. As condições de infraestrutura que o contexto físico oferece para as sessões de aconselhamento serão decisivas para a escolha do procedimento a ser desenvolvido pelo conselheiro. Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015, p.694) evidenciam que “Hoje, esse contexto pode também ser entendido como o espaço virtual ao qual tanto conselheiro quanto aconselhado tenham acesso”.

Mynard (2012) explica que **prática contextual** é um termo que engloba todos os aspectos da prática do aconselhamento. A autora chegou a esta formulação por meio de sua reflexão sobre a definição de “local de engajamento” (SCOLLON, 2001 apud MYNARD; CARSON, 2012), que ela interpretou como a confluência de elementos que definem a sessão de aconselhamento; e de “comunidade de prática”, entendida por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.4) como um “[...] grupo de pessoas que compartilham um interesse, uma série de problemas, ou uma paixão acerca de um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nessa área por meio de uma interação contínua”.

Comunidades de prática podem se constituir de diferentes formas, mas apesar disso, de acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), elas compartilham uma estrutura básica. Isso porque, segundo esses três autores, uma comunidade de prática é uma combinação de três elementos fundamentais: **um domínio de conhecimento**, que define uma série de questões (cria pontos em comum; cria o sentido de uma identidade em comum; inspira os membros da comunidade a contribuir e a participar; guia a aprendizagem etc.); **uma comunidade de pessoas** que se interessam por esse domínio de conhecimento; e **a prática compartilhada** que essa comunidade está desenvolvendo para ser eficaz no seu domínio de conhecimento. “Quando eles funcionam bem juntos, esses três elementos fazem de uma comunidade de prática uma *estrutura de conhecimento* ideal – uma estrutura social que pode

---

<sup>63</sup> “[...] also has an impact on what learners bring with them to the advising session based on their prior experiences with learning, such as beliefs, expectations, motivation, willingness and also cognitive and affective contributions”.

assumir a responsabilidade de desenvolver e partilhar conhecimento”<sup>64</sup> (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.29).

No AL, Mynard (2012) compreende comunidade de prática como o conjunto de práticas sociais para desenvolver o processo de aconselhamento, estabelecidas de forma conjunta por um grupo de conselheiros. Assim, ainda que cada sessão de aconselhamento seja única, já que há muitos elementos envolvidos, é útil considerar as similaridades que podem existir entre as sessões, principalmente quando os aconselhados compartilham de um contexto pessoal similar.

Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015) buscaram no aporte teórico do Paradigma da Complexidade subsídios para mostrar que o AL no modelo de Mynard (2012) beneficia-se de uma abordagem com a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos:

Ao enxergar o aprendente agregado em seus múltiplos contextos e ao lançar mão dos instrumentos mais adequados na relação entre conselheiro e aconselhado estabelecida pelo diálogo entre ambos, vemos que tudo se complementa e nada é separável. O tratamento da situação vista holisticamente, além de beneficiar o aprendente, torna possível a intervenção do conselheiro como parte do sistema. Ele passa a ser um agente a mais no sistema de aprendizagem, e, nesse caso, um agente que leva em consideração toda a história do aconselhado procurando explorar todas as oportunidades disponíveis para que sua trajetória seja bem sucedida (MAGNO E SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015, p.695).

Essa nova abordagem de aconselhamento, tem sido adotada por um grupo de conselheiros da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pela professora Dra. Walkyria Magno e Silva, que vem desenvolvendo o AL no âmbito dos cursos de graduação da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas dessa universidade, desde 2011. Para Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015, p.695) “O papel do conselheiro linguageiro no sistema de aprendizagem de línguas visto como um SAC é o de ajudar o aconselhado a encontrar a sua própria voz e reconduzir a sua trajetória”. O conselheiro na complexidade é mais um agente que interage com os sistemas envolvidos no processo de aconselhamento. Isso posto, definimos nossa abordagem no quadro da expansão, com a perspectiva de atender os aprendentes surdos, da abordagem de AL como um sistema adaptativo complexo de Magno e Silva; Sá e Matos; Rabelo (2015).

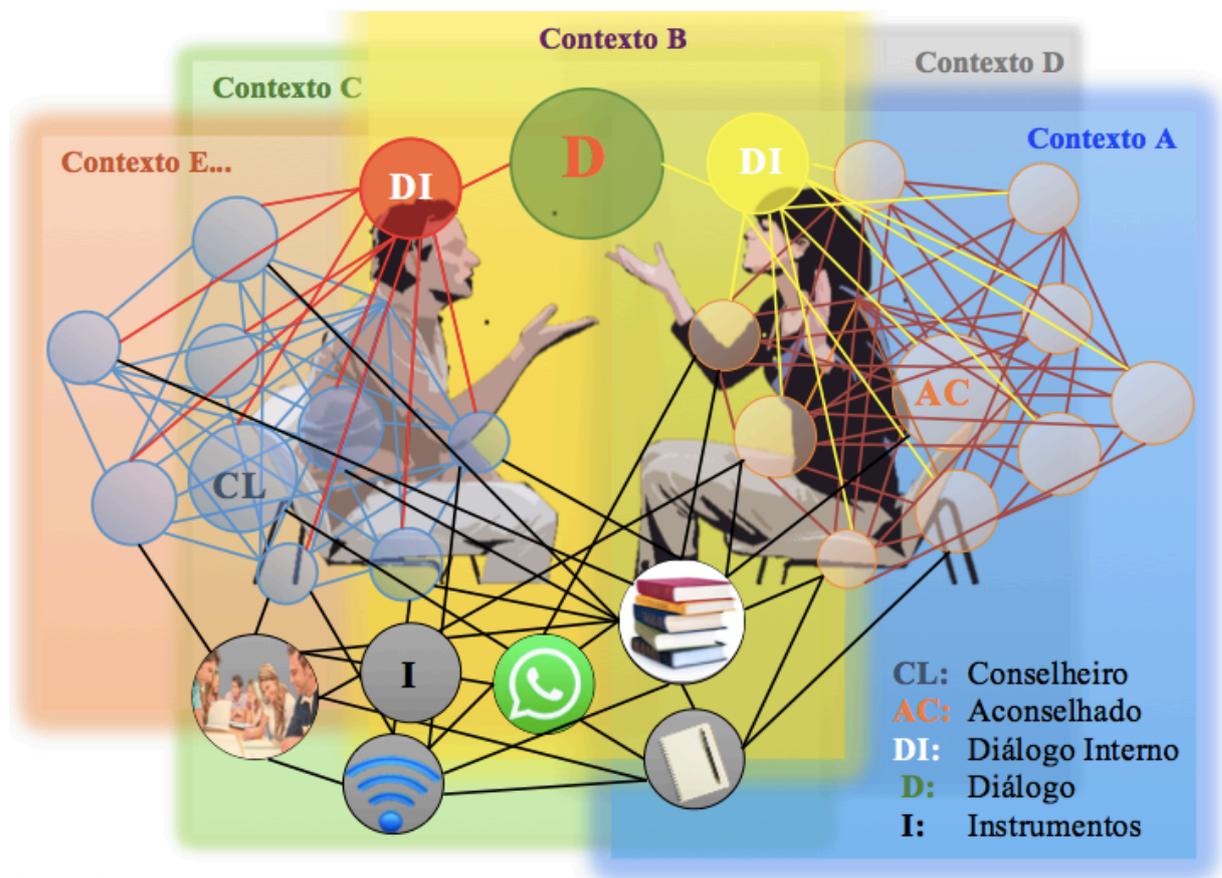
A **Figura 2** apresenta o AL sob a ótica da complexidade. No centro da figura, conselheiro, aconselhado e o modelo de Mynard (2012) estão representados como sistemas complexos integrados a múltiplos contextos. A aplicação do modelo de Mynard (2012) fica

---

<sup>64</sup> “When they function well together, these three elements make a community of practice an ideal *knowledge structure* – a social structure that can assume responsibility for developing and sharing knowledge”.

sujeita às interações mantidas entre conselheiro e aconselhado em um dado contexto. O diálogo é democrático, ambos têm direito a fala, todos os elementos influenciam e são influenciados pelos outros. Isso porque o foco está no processo. O diálogo interno de um e de outro que será externalizado e compartilhado se produz em função das diferenças individuais de cada um dos elementos envolvidos no processo. Em outras palavras, temos nessa figura, a representação de sistemas aninhados cujos elementos formam um todo emaranhado. Uma mudança em um deles pode causar alterações na rede inteira.

**Figura 2** - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012) à luz da Teoria dos SAC



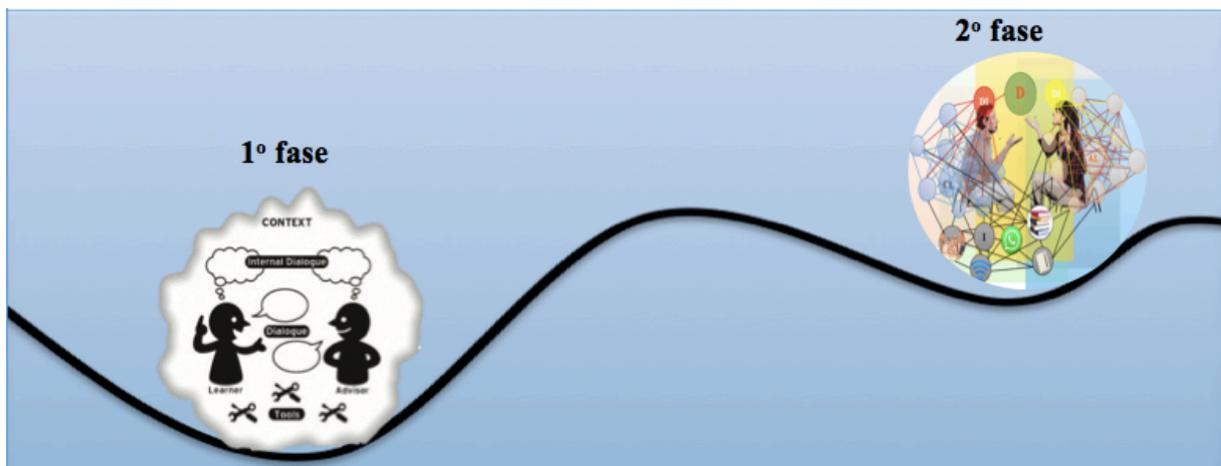
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, até então, os conselheiros da UFPA formavam-se por meio do processo de constituição de uma comunidade de prática cujo interesse em comum era a reflexão sobre como fomentar a autonomia em ouvintes aprendentes de línguas estrangeiras em dificuldade. Neste sentido, frisamos que os membros da comunidade de prática constituída na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA tornaram-se conselheiros aconselhando e compartilhando suas dúvidas, quadros teóricos, ideias, instrumentos, estilos, linguagens, experiências e documentos com os demais membros dessa comunidade.

Em assim sendo, nesta pesquisa tivemos especial interesse pela noção de comunidade de prática, uma vez que experiências de AL com surdos eram inexistentes no quadro teórico do AL e que não havia, no Brasil, formação para conselheiros<sup>65</sup> quando desenvolvemos nossa proposta de AL para surdos. Da mesma forma, acreditávamos que poderíamos nos beneficiar da prática contextual do grupo de conselheiros da UFPA para servir de guia para o processo de aconselhamento que iríamos desenvolver com os surdos.

Diante do exposto, percebemos que as práticas contextuais podem atuar como atratores que levam o sistema aconselhamento linguageiro à estabilidade dinâmica (**Figura 3**), já que, apesar das mudanças constantes oriundas das interações entre a individualidade de cada aconselhado e de cada conselheiro, o sistema mantém um estado relativamente ordenado (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Isso pode ser observado tanto na primeira fase de aconselhamento, aplicação pura do modelo de Mynard (2012), quanto na segunda fase, aplicação do modelo de Mynard (2012) sob as lentes do paradigma da complexidade (MAGNO E SILVA; MATOS E SÁ; RABELO, 2015).

**Figura 3** - Trajetória do sistema AL para ouvintes



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nossa revisão da literatura existente revelou que as experiências com aconselhamento linguageiro têm sido desenvolvidas apenas com aconselhados ouvintes aprendentes de língua estrangeira (KELLY, 1996; MOZZON-MCPHERSON, 2000, 2001, 2012; JAMIESON, 2001; STICKLER, 2001; CRABBE; HOFFMANN; COTTERALL, 2001; GREMMO, 1995; GREMMO; CASTILLO, 2006; MAGNO E SILVA, 2012; MAGNO E SILVA et alii., 2013; MOHRY, 2015; SÁ E MATOS; CRUZ; RAMOS, 2015; MAGNO E

<sup>65</sup> Uma experiência piloto está em curso de desenvolvimento na Universidade Federal do Pará, coordenada pelo grupo de conselheiros atuando junto aos alunos das licenciaturas da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas dessa instituição.

SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015; RABELO, 2016). Dessa forma, a proposta de AL para surdos desenvolvida pela presente pesquisa configurou-se como a emergência de uma nova prática contextual aninhada no modelo de aconselhamento que vem sendo desenvolvido pelo grupo de conselheiros da UFPA, definida nesta pesquisa<sup>66</sup>, como *o conjunto de práticas estabelecidas ao longo do processo de acompanhamento de aprendentes surdos em dificuldade na aprendizagem de língua portuguesa, em vista de levá-los a uma reflexão sobre sua própria aprendizagem, a fim de torná-los mais autônomos*. Essa nova prática contextual implica uma série de mudanças no processo de desenvolvimento das sessões de aconselhamento dadas as especificidades da pessoa surda. Antes de lidarmos com essas implicações, vamos situar o modelo e a abordagem que adotamos para desenvolver o AL de surdos.

Em nossa abordagem para lidar com o AL de surdos, entendemos que o sistema AL estava diante de novas condições iniciais ao lidar com alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental em processo de apropriação do português, com diferentes competências em Libras ou outras LS usadas como meio de comunicação. Essas novas condições perturbaram esse sistema fazendo com que ele saísse do atrator em que se encontrava (processo com ouvintes, conduzido em L1 ou LE), para se adaptar ao novo contexto (processo com surdos, conduzido em Libras).

Por fim, entendemos que autonomia na aprendizagem de línguas é um conceito chave para a prática do aconselhamento linguageiro. A forma como o conselheiro a concebe vai influenciar sua ação durante todo o processo, posto que é a partir da sua noção de autonomia que ele vai projetar suas interações no diálogo com o aconselhado e na escolha dos instrumentos. “Assim, é possível que a autonomização em vias de ser construída pelo aluno coadapta-se de acordo com os outros sistemas e agentes com os quais está interagindo” (MAGNO E SILVA, 2016, p.210).

Definir autonomia não é uma tarefa fácil dada a natureza complexa do construto e a infinidade de elementos e agentes que podem interagir para fazer emergir o processo de autonomização de um aprendente de línguas. Benson (1997; 2001) já destacava que autonomia é um conceito complexo e multifacetado. A partir da tessitura de um percurso epistemológico da autonomia, Paiva (2006, p.88) concluiu que autonomia “não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo ‘dado’ pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo”.

---

<sup>66</sup> O aconselhamento linguageiro para surdos pode, igualmente, se situar no quadro da aprendizagem de uma língua de sinais, bem como de uma língua estrangeira.

Magno e Silva (2016) afirma que autonomia se comporta como um SAC, pois ela se mostra dependente das condições iniciais, ela é sensível ao retorno recebido e, principalmente, apresenta capacidade de se coadaptar. A autora vai além e entende a autonomia na aprendizagem de língua como um sistema aninhado na trajetória de aprendizagem do aprendente. Para Paiva (2006) a autonomia é um sistema complexo aninhado em um sistema maior, o de aquisição de segunda língua.

O conselheiro, tendo em vista seu objetivo de fomentar a autonomia do aprendente precisa proteger sua motivação, que nesse estudo, é entendida como um SAC, na acepção de Dörnyei e Ushioda (2011). A motivação, pode ser caracterizada pela sua dinamicidade e pelo impacto da dimensão social em situações reais de aprendizagem. Neste sentido, nos damos conta de que, em uma perspectiva que concebe o aconselhamento como um SAC, a autonomia pode ser entendida como uma de suas partes.

Diante disso, nos juntamos a Magno e Silva (2016, p.210) quando ela diz que: “[...] já não separo aconselhamento languageiro, motivação e autonomia, mas vejo-os como sistemas aninhados na relação existente entre os conselheiros e seus aconselhados [...]”.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, diante do desafio de lidar com a incerteza, com a inteireza dos sistemas complexos e manter a presença dos múltiplos contextos e do observador no fenômeno que ele observa tomando-o como parte efetiva desse fenômeno, optamos por realizar um estudo de caso de cunho etnográfico circunscrito no paradigma qualitativo à luz da Teoria da Complexidade, cujo objetivo foi investigar o Aconselhamento Linguageiro como fomentador da autonomia de aprendentes surdos no processo de apropriação da Língua Portuguesa. Para tanto, nossos dados foram constituídos em uma escola regular da cidade de Belém, no período de março à junho de 2016, envolvendo em vários níveis o maior número possível de agentes implicados no processo de apropriação da língua portuguesa dos aconselhados surdos.

A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pelo nosso desejo de “[...] compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2001, p.21); e pelo desafio de operar um diálogo entre preceitos metodológicos de modo a nos permitir lidar com a incerteza, com a inteireza dos sistemas complexos e manter a presença dos múltiplos contextos e do observador no fenômeno que ele observa tomando-o como parte efetiva desse fenômeno, já que segundo Yin (2001, p.21. Grifo nosso), “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se **preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real** [...]”. Além disso, para Agar (2004) a etnografia age como um sistema adaptativo complexo. Yin (2016) busca uma definição para a pesquisa qualitativa por meio de cinco características:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir como revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte (p.7).

Segundo esse autor, a pesquisa qualitativa dá-se por meio das práticas decorrentes da articulação dessas cinco características. Nesta seção, apresentamos os participantes desta pesquisa, seus múltiplos contextos e o processo de constituição, tratamento e análise de nossos dados.

#### 3.1 Participantes da pesquisa

O grupo de participantes desta pesquisa foi constituído de: (1) três aconselhados, alunos surdos do 7º ano de uma escola regular do município de Belém; (2) as mães dos aconselhados surdos; (3) dois conselheiros linguageiros; (4) a diretora da escola regular; (5) a

professora de português da escola regular; e (6) duas professoras itinerantes da escola especializada. As três subseções que se seguem foram dedicadas para sua apresentação.

### 3.1.1 Aconselhados

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos sessões de AL com três aconselhados surdos, alunos do 7º ano de uma escola regular, selecionados para participar dessas sessões por meio de uma entrevista estruturada aplicada com sete alunos surdos. Nessa entrevista buscávamos conhecer sua trajetória de apropriação do português, a partir do que verificaríamos quais alunos se enquadravam no perfil de aconselhado que buscávamos (aprendente surdo em dificuldade na apropriação da língua portuguesa).

Após análise das entrevistas realizadas com os sete alunos surdos do nosso *locus* de pesquisa, verificamos que todos eles se enquadravam no perfil de aconselhado. Diante disso, adotamos mais um critério para a seleção: a assiduidade nas aulas da escola regular. Três alunos surdos foram desclassificados porque não atendiam a esse critério. Dentre os quatro restantes, duas trajetórias de apropriação de português se destacaram, a de uma menina (doravante ACS1), e a de um menino (doravante ACS2), por isso, ambos foram selecionados. Todavia, no decorrer do desenvolvimento das sessões, a ACS1 desistiu do aconselhamento e outra aluna surda (doravante ACS3), foi selecionada, seguindo aqueles mesmos critérios, e passou a participar desta pesquisa.

ACS1 tinha 13 anos, apresentava surdez pré-linguística, bilateral profunda. Ela foi selecionada porque, entre os sete surdos entrevistados, ela era a única que não frequentava a escola especializada no contra turno. Além disso, ela pareceu estar bastante motivada para aprender português. ACS2 tinha 12 anos, apresentava surdez pré-linguística, bilateral, profunda de um lado e severa do outro. Ele foi selecionado porque, apesar de demonstrar não gostar de português, apresentou o desejo de querer aprendê-lo. Além disso, ele se mostrou muito espontâneo e à vontade com a situação de entrevista. ACS3 tinha 12 anos, apresentava surdez pré-linguística, bilateral profunda. Ela foi selecionada porque não demonstrava interesse pela apropriação do português. Além disso, ACS3 aparentava ter menos fluência em Libras do que os outros entrevistados.

ACS1, ACS2 e ACS3 iniciaram seu processo educativo em uma escola especializada em educação de surdos, por volta dos 6 anos de idade, e somente lá eles tiveram o primeiro contato com a Libras, por meio do ensino formal e da interação com outros surdos. Uma vez que o instituto seguia a política nacional de inclusão, nossos aconselhados estavam sendo educados a partir da abordagem bilíngue que considera a Libras como L1 e língua de

instrução para a apropriação do português, considerado L2. A esse respeito, é válido ressaltar que, dada a idade e o tempo de exposição diário à Libras, ACS1, ACS2 e ACS3 ainda estão em curso de apropriação dessa língua e apresentam níveis bem distintos de fluência.

### 3.1.2 Outros agentes

As mães dos participantes desta pesquisa os acompanhavam na sua rotina diária. No turno da manhã iam à escola especializada e no turno da tarde à escola regular. Apenas a mãe<sup>67</sup> de ACS1 era fluente em Libras, as mães de ACS2 e ACS3 participaram de cursos de nível básico na escola especializada de seus filhos, desde que eles começaram a frequentar essa instituição, de modo que elas conseguiram desenvolver um nível de proficiência em Libras que lhes permitia compreender seus filhos e realizar conversas sobre fatos cotidianos nessa língua. Em nossa primeira conversa com as mães identificamos duas dificuldades principais que podem estar relacionadas com o baixo desempenho em língua portuguesa de ACS2 e ACS3: (1) **tempo**: ACS2 e ACS3 estudam diuturnamente todos os dias; e (2) **falta de reflexão sobre a apropriação do português**: ACS2 e ACS3 não sabem porque estavam aprendendo português.

A diretora da escola regular, mostrou-se sempre favorável ao desenvolvimento de nossa pesquisa com os surdos e a conhecer mais acerca do AL. Ela sempre relatava a dificuldade e vontade que os professores e o corpo técnico da escola tinham para se comunicarem com ACS1, ACS2 e ACS3.

A professora de português da escola regular não tinha formação especializada para o ensino de alunos surdos. Ela se mostrava interessada pela condição e especificidades dos aconselhados, mas, pelo fato de não comunicar em LS, ela não conseguia se adaptar para melhor atendê-los.

As professoras itinerantes recebiam este título no quadro do “Programa de inclusão escolar” da escola especializada, iam todos os dias à escola regular para acompanhar as aulas dos alunos surdos; tomar notas do que estava sendo desenvolvido com eles e transmitir à escola especializada, para garantir que o mesmo conteúdo fosse retomado em Libras nas sessões do AEE. Além disso, essas profissionais tentavam orientar os professores da escola regular no processo educacional com os surdos. De acordo com as professoras itinerantes, a professora de português da escola especializada era fluente em Libras, mas

---

<sup>67</sup> Veremos na *subseção 4.1.1*, que, na verdade, a mãe de ACS1 é sua tia. Contudo, uma vez que essa aconselhada a considera como sua mãe, nós, também o faremos nesta pesquisa.

limitava-se a repetir as aulas de português da escola regular, durante as sessões de AEE realizadas na escola especializada.

### 3.1.3 Conselheiros

Nesta pesquisa, as sessões de aconselhamento foram conduzidas por dois conselheiros. A decisão pela participação concomitante de dois conselheiros foi tomada em função da necessidade de filmar as sessões para a geração de nossos dados. A natureza visuoespacial das LS não nos permite desviar o olhar do interlocutor; e era necessário nos certificarmos de que o equipamento estava funcionando, que o aconselhado estava bem enquadrado, e que a luz estava apropriada. Assim, enquanto um conselheiro interagia com o aconselhado, o outro, sempre atento ao diálogo daqueles, procurava verificar se o registro das sessões acontecia sem problemas técnicos.

Conforme mostramos na *seção 2.4*, não há experiências anteriores com o AL para surdos. Além disso, não havia no momento da constituição dos dados uma formação específica para se tornar conselheiro. O processo de devir conselheiro se constitui na própria prática do AL, a partir do acesso aos instrumentos teóricos e da constituição de uma comunidade de prática (MYNARD, 2012). Dessa forma, os conselheiros que atuaram nesta pesquisa buscaram os instrumentos teóricos concernentes à área da surdez, beneficiaram-se dos instrumentos teóricos relacionados ao AL disponibilizados pelo grupo de conselheiros da UFPA e da partilha das práticas contextuais construídas pelo grupo ao longo de sua experiência com AL. Neste sentido, a partir do conhecimento de que, naquele grupo, dois conselheiros já haviam tido a experiência de aconselhar juntos, organizamos a ação de nossos conselheiros alinhados às práticas contextuais oriundas da experiência daqueles.

Desse modo, o primeiro conselheiro, autor desta dissertação, professor do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, assumiu o papel de organizar, coordenar as sessões e orientar o segundo conselheiro; este, professor de Libras e português L2 para surdos, se comprometeu a realizar as sessões em consonância com as orientações do primeiro conselheiro. Para isso, após as sessões eles se reuniam, faziam o relato da sessão, destacando pontos para serem retomados na sessão seguinte e discutindo metas e estratégias. Em alguns momentos, o primeiro conselheiro orientava o segundo a não ser tão diretivo e a recorrer mais ao dizer “mostrando” em Libras.

Ressaltamos que no início do aconselhamento, as sessões contaram com os dois conselheiros, mas, ao longo do tempo, o segundo conselheiro não pôde mais participar das sessões e o primeiro conselheiro continuou conduzindo o processo, naquele momento, já

adaptado à dinâmica das sessões com os surdos e ao seu registro. Mesmo depois que o segundo conselheiro não pôde mais participar das sessões, sempre que possível, ele continuou se reunindo com o primeiro conselheiro para discutir a trajetória dos aconselhados.

### 3.2 Múltiplos contextos

O contexto, na Complexidade, deixa de ser um mero pano de fundo e passa a integrar a rede de relações do aprendente. Ainda nessa perspectiva, não consideramos apenas os contextos formais de educação, mas o maior número de contextos a que tivermos acesso. Em nossa pesquisa, três deles são mais evidentes: (1) Escola Regular; (2) Escola Especializada em Educação de surdos e (3) casa.

A escola regular, localizada na região metropolitana da cidade de Belém, no Estado do Pará, contava com 12 alunos surdos matriculados em turmas dos 6º e 7º anos, obedecendo à política educacional inclusiva do Brasil. Nesse contexto, os aconselhados surdos interagem mais com a língua portuguesa, pois a escola não dispunha de serviço de tradução e interpretação de Libras. As aulas aconteciam todos os dias, no turno da tarde, sem qualquer adaptação para eles. A comunicação na escola regular era mais limitada do que na escola especializada.

A escola especializada em educação de surdos, também localizada na região metropolitana de Belém, oferecia três modalidades de ensino para crianças surdas: (a) Programa de Estimulação Essencial, voltado para faixa etária de 0 a 3 anos; (b) Educação infantil, direcionada para crianças surdas entre 3 e 5 anos; e (c) Ensino Fundamental, para crianças surdas a partir dos 6 anos de idade. Essa escola também prestava o serviço de atendimento educacional para o público externo, por meio do “Projeto educacional às crianças usuárias de implante coclear” e do “Programa de inclusão escolar”. Nossos aconselhados surdos estavam vinculados à escola especializada no âmbito desse programa, cujo objetivo era dar AEE para alunos surdos do ensino fundamental, matriculados nas escolas parceiras, que eram denominadas de escolas polo. O AEE, era realizado na escola especializada no contra turno da escola polo. No âmbito do “Programa de inclusão escolar”, no intuito de articular as atividades do AEE com as desenvolvidas na escola regular, a escola especializada contava com o grupo de professores itinerantes, cuja função já mencionamos na *subseção 3.1.2*.

Apesar dos aconselhados surdos passarem, praticamente, o dia todo transitando entre a escola especializada e a escola regular, as suas casas eram um importante espaço de interação junto aos familiares, os quais não dominavam Libras. Nessas interações observamos emergências que podem influenciar o processo de aconselhamento.

### 3.3 Sessões de Aconselhamento Linguageiro com surdos

Na *seção 2.4*, vimos que o grupo de conselheiros da UFPA desenvolve o aconselhamento linguageiro segundo o modelo proposto por Mynard (2012), interpretando-o como um sistema adaptativo complexo (MAGNO E SILVA; MATOS E SÁ; RABELO, 2015), assumindo, portanto, que ele é dinâmico, complexo, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível a *feedback* e adaptativo. Desse modo, diálogo, instrumentos e contexto são interdependentes e formam uma teia, em que cada elemento influencia e é influenciado pelo outro nas interações que realizam ao longo da trajetória de um conselheiro e de um aconselhado.

Nessa nova perspectiva, o aconselhado também é concebido como um SAC e, por conseguinte, visto de forma holística considerando-se suas crenças, suas expectativas, suas aptidões e dificuldades, *i. e.*, todo o seu *background* e o conselheiro passa a ser visto como mais um dos agentes que passa a interagir com ele ao longo de uma trajetória. Neste sentido, as diferenças individuais dos aconselhados tornam cada sessão única, no entanto, de acordo com Mynard (2012), é possível que haja similaridades em alguns contextos, sobretudo se os aprendentes compartilham da mesma cultura e do mesmo estágio do processo de aprendizagem.

Para iniciar o aconselhamento linguageiro com os surdos, decidimos verificar as características existentes no aconselhamento com ouvintes e se elas poderiam ser aplicadas ao nosso contexto. Nosso ponto de partida foi a observação da trajetória do sistema aconselhamento linguageiro desenvolvido pelo grupo de conselheiros da UFPA. Nela, notamos que, ao longo do tempo, os conselheiros, enquanto sistemas aninhados no sistema aconselhamento linguageiro, se adaptaram aos sistemas aconselhados por meio do uso de determinados instrumentos e práticas. Desse modo, o grupo de conselheiros da UFPA foi constituindo um conjunto de práticas contextuais para desenvolver as sessões de aconselhamento com aprendentes ouvintes estudantes universitários de LE.

Concluimos que poderíamos beneficiar de algumas dessas práticas contextuais para desenvolvermos nossa proposta com os aprendentes surdos, dentre as quais destacamos: (a) compreensão do modelo *Diálogo, Instrumentos e Contexto* (MYNARD, 2012) como um sistema adaptativo complexo (MAGNO E SILVA; MATOS E SÁ; RABELO, 2015); (b) visão holística do aprendente; (c) perspectiva de conselheiro como agente perturbador; (d) uso de instrumentos já estabelecidos (entrevistas, ficha de metas, questionários, gravação das sessões, narrativas de aprendizagem e caderno de notas do conselheiro); e (e) ações e estratégias convencionadas pelo grupo de conselheiros como eficazes para o desenvolvimento

das sessões. Por meio dessas práticas, aprendemos que as condições iniciais podem ajudar a entender melhor a trajetória de um dado sistema. Além disso, elas podem exercer grande influência no processo de desenvolvimento de uma segunda língua (PAIVA, 2014). Assim, para iniciar o processo de aconselhamento é necessário que o conselheiro identifique o comportamento do sistema do qual ele passará a ser parte integrante como um novo agente, para, então, tentar levar o sistema aconselhado ao desenvolvimento de comportamentos autônomos.

Nesse sentido, o modelo de AL adotado pelo grupo de conselheiros da UFPA lança mão de instrumentos cognitivos para auxiliar tanto no desenvolvimento do processo de aconselhamento, quanto para a constituição de dados para possíveis pesquisas futuras envolvendo o AL, dentre eles, elencamos aqui os principais: (1) narrativa de aprendizagem de LE (**Documento 1**); (2) questionário semiestruturado inicial (**Documento 2**); e (3) ficha de metas (**Documento 3**). Por meio deles, começamos nosso processo de aconselhamento linguageiro identificando as condições iniciais dos aprendentes surdos.

#### Documento 1 - Narrativa de aprendizagem de línguas

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS					
<b>Projeto de Pesquisa:</b> Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade <b>Coordenadora:</b> Prof.ª Dr.ª Walkyria Magno e Silva					
<b><u>Narrativa Inicial de Aprendizagem de LE</u></b>					
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Aconselhado</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Matrícula</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Conselheiro</td> <td></td> </tr> </table>	Aconselhado	Matrícula	Conselheiro		
Aconselhado	Matrícula				
Conselheiro					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instruções:</b></li> </ul> <p>Caro aconselhado, nesta narrativa, você irá discorrer sobre como se deu a sua trajetória de aprendizagem de línguas estrangeiras. Tente explicar cuidadosamente como se deu o seu primeiro contato com a LE, como isso lhe afetou e tudo o que resultou deste contato. Busque em sua memória experiências marcantes, nos mais diversos períodos de sua vida; desde a infância, passando pela vida escolar, até o presente momento. Quanto mais você escrever, melhor.</p>					

**Fonte:** Projeto de Pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”.

**Documento 2 - Questionário Semiestruturado - Inicial**

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS			
<b>Projeto de Pesquisa:</b> Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade <b>Coordenadora:</b> Prof.ª Dr.ª Walkyria Magno e Silva			
<b>Questionário Semi Estruturado – Inicial - Gravado</b>			
<b>Conselheiro</b>		<b>Matrícula</b>	
<b>Aconselhado</b>			
i. Quais são suas dificuldades atuais? ii. O que você faz para resolver isso? iii. De que forma o aconselhamento pode ajudar?			
Transcrição			
<b>CL:</b>			
<b>AC:</b>			

**Fonte:** Projeto de Pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”.

**Documento 3 - Ficha de metas**

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS		
<b>Projeto de Pesquisa:</b> Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade. <b>Coordenadora:</b> Prof.ª Dr.ª Walkyria Magno e Silva		
Conselheiro(s):	Aconselhado:	
Data:		
<b>Ficha de Aconselhamento Linguageiro</b>		
<b>METAS PESSOAIS</b> O que gostaria de...	<b>SUGESTÕES/COMPROMETIMENTO</b> O que devo fazer...	<b>PROGRESSO</b> Como foi meu desempenho no período
		---1---2---3---4---5
		---1---2---3---4---5

**Fonte:** Projeto de Pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”.

Contudo, observamos que os instrumentos (1), (2) e (3) haviam sido pensados para serem autoexplicativos, por conseguinte, o aconselhado ouvinte pode fazer uso deles sem, necessariamente, precisar da mediação do conselheiro. Nesse sentido, acreditávamos ser importante que os aconselhados surdos tivessem as mesmas condições de acesso a esses instrumentos que os ouvintes tinham. Isso implicou uma reflexão sobre as modalidades e os

“portadores de textos” que disponibilizaríamos aos aconselhados surdos, uma vez que, originalmente, os instrumentos são disponibilizados em português, no formato impresso. Percebemos que dessa forma eles não seriam bem aproveitados, dada a pouca proficiência de nossos participantes naquela língua.

Nessa perspectiva, buscamos garantir aos participantes surdos “[...] a mesma permanência textual oferecida pelas línguas escritas que os leitores dispõem ao manusearem diversos portadores de texto [...]” (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2013, p.52). Desta forma, fomos levados a adaptar aqueles instrumentos conforme o contexto pessoal dos aconselhados (adolescentes surdos em vias de desenvolvimento da Libras, com pouca proficiência em língua portuguesa). As adaptações foram realizadas de duas formas: (a) versão em Libras do instrumento (1); e (b) versão em Libras dos instrumentos (2) e (3), em formato de vídeo, já que a escrita em Libras, por meio do *sign writing*<sup>68</sup> ainda é pouco difundida e que nossos aconselhados não dominavam esse sistema.

Para a adaptação (a), levamos em consideração que nossos participantes dispunham de pouco tempo para atividades extraclasse, outrossim, seu nível de proficiência em língua portuguesa era baixo. Então, solicitar um texto narrativo, escrito em português, não nos pareceu a melhor opção. Em um primeiro momento, pensamos em pedir que eles produzissem uma narrativa em língua de sinais e nos enviassem, porém isso demandaria o uso de um equipamento para o registro de suas produções, de que parte deles não dispunha. Por isso, decidimos adaptar a narrativa para uma entrevista estruturada, baseada em três perguntas fechadas:

- Identificação (nome, idade, série e turma);
- Como você aprendeu português?
- Você acha importante aprender português? Porquê?

A partir delas, conseguimos visualizar como vinha acontecendo o processo de apropriação do português e a relação dos aconselhados com essa língua. Para (b), lançamos mão do equipamento de que já dispúnhamos para produzir os vídeos, que poderiam ser disponibilizados aos aconselhados surdos via *WhatsApp* ou *e-mail*, ou serem reproduzidas no momento das sessões de aconselhamento. Destacamos que, para a criação dessas versões dos instrumentos, atentamos para um uso simplificado da Libras, sustentado no dizer “mostrando”, tendo em conta o fato de que a proficiência de nossos participantes nessa língua estava, ainda, em vias de desenvolvimento.

---

<sup>68</sup> Sistema de notações gráficas utilizado para o registro das línguas de sinais.

A partir disso, na seleção de nossos aconselhados, usamos nossa versão da *narrativa de aprendizagem de LE*, pois no primeiro contato com o aconselhado, o conselheiro busca coletar o máximo de informações sobre sua trajetória de aprendizagem de línguas. A narrativa de aprendizagem de línguas é o principal instrumento utilizado para esse fim, nela o aconselhado deve narrar, com minúcia de detalhes a sua trajetória de aprendizagem de línguas.

Na primeira sessão de aconselhamento, verificamos se os aprendentes surdos estavam interessados em participar do aconselhamento, em seguida, buscamos identificar seu perfil, bem como suas dificuldades na apropriação do português, para isso lançamos mão de nossa versão da *Entrevista Semiestruturada Inicial*.

A prática contextual do grupo de conselheiros da UFPA, sugere que a *Ficha de Metas* deva ser preenchida após o primeiro encontro e que o conselheiro a envie ao aconselhado via *e-mail*. Isso porque, o aconselhado tem que preencher a primeira coluna da ficha sozinho, elencando seus objetivos e metas quanto à aprendizagem de língua. A segunda coluna, deve ser preenchida junto com o conselheiro, pois é o momento em que ambos discutem e negociam o que será necessário para alcançar o conteúdo da primeira coluna. A ficha de metas ajuda a nortear todo o processo de aconselhamento, além disso, por meio da terceira coluna, ela nos permite acompanhar o desempenho dos aconselhados.

Assim, na sessão seguinte, reproduzimos nossa versão da *Ficha de Metas*, que pôde ser manuseada pelos aconselhados surdos (sendo pausada, repetida ou avançada), no momento da assistência da primeira coluna; e negociamos a dinâmica de nossas sessões, estabelecendo datas e horários. A partir disso, traçamos nosso plano de ação e pensamos a pauta de nosso diálogo.

### 3.4 Constituição dos dados

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa se constitui em diversos níveis de geração de dados, que segundo Yin (2016) tendem a se aninhar uns nos outros, nossa coleta de dados não se restringiu aos participantes surdos, ela também foi realizada com as participantes ouvintes (mães dos aconselhados, a gestora da escola, a professora de português e as professoras itinerantes), com o intuito de melhor conhecer os elementos e agentes ligados aos sistemas que estávamos observando.

Yin (2016, p.116) defende que em pesquisa qualitativa, “o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa”, ou seja, é ele a principal ferramenta de coleta de dados. Isso nos chama especial atenção, porque entendemos o pesquisador como um agente, parte

integrante do sistema que nos propusemos estudar, não podendo, portanto, ser ele isolado ou apagado da pesquisa. Neste sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008b, p.207) lembram que “Um sistema complexo é dependente de suas condições iniciais, e estas condições incluem o pesquisador”<sup>69</sup>. Em outras palavras, nós, enquanto pesquisadores, interagimos e perturbamos o sistema objeto de estudo e dessa interação assistimos a emergências e atratores, que podem ter sido influenciados, também, por nós. Assim sendo, durante a observação participante<sup>70</sup>, desenvolvemos os seguintes procedimentos de coleta de dados : (1) observação; (2) entrevista estruturada; (3) questionário semiestruturado; (4) entrevista qualitativa; (5) caderno de notas do primeiro conselheiro; e (6) narrativa do segundo conselheiro.

A **observação** emergiu da interação do sistema pesquisador com fatores contextuais que surgiram ao longo da pesquisa. Em alguns momentos, em que percebemos que os aconselhados, por qualquer motivo, não queriam participar da sessão de aconselhamento prevista para aquele dia, optávamos por não realizá-la e, em vez disso, observar. A observação “pode ser um modo valioso de coletar dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto” (YIN, 2016, p.127). Observamos, igualmente, o funcionamento da escola.

A **entrevista estruturada**, como vimos na seção anterior, foi realizada no início da pesquisa com o objetivo de selecionar nossos participantes. Ela é uma adaptação da narrativa de aprendizagem de línguas que visa atender às especificidades dos aconselhados surdos. No processo de elaboração desse instrumento, seguimos as três diretrizes principais para realizar uma entrevista estruturada apresentadas por Yin (2016): (a) utilização de um questionário formal elencando todas as perguntas selecionadas para aquele momento da pesquisa; (b) incorporação do papel de entrevistador, cujo objetivo é obter as respostas do entrevistado; e (c) uniformizar o procedimento para todos os entrevistados. As entrevistas conduzidas com os participantes selecionados foram incorporadas aos nossos dados.

O **questionário semiestruturado**, como vimos na *seção 3.3* faz parte dos instrumentos cognitivos do processo de aconselhamento.

A **entrevista qualitativa**, de acordo com Yin (2016), não segue um roteiro rígido, nela o pesquisador tem, certamente, uma concepção mental das perguntas do estudo, mas as perguntas que serão efetivamente realizadas ao(s) participante(s), o são em função do contexto e do ambiente da entrevista. Segundo esse autor,

---

<sup>69</sup> “A complex system is dependent on its initial conditions, and these conditions include the researcher”.

<sup>70</sup> Para Yin (2016) a observação participante não é em si um método de coleta de dados.

um pesquisador qualitativo não tenta adotar um comportamento ou conduta uniforme para todas as entrevistas. Em vez disso, a entrevista qualitativa segue um modo conversacional, e a entrevista em si levará a uma espécie de relacionamento social, com a qualidade da relação individualizada para todo participante (YIN, 2016, p.119).

Em vista disso, durante a espera para as sessões de aconselhamento ou após, ficávamos em uma área de convivência comum da escola regular, ali sempre estavam as mães dos aconselhados, às vezes as professoras itinerantes e mesmo alguns professores. Nesses momentos, iniciávamos uma roda de conversa, por meio da qual realizávamos nossa entrevista qualitativa, em alguns momentos com o grupo todo, e dependendo do desenvolvimento da conversa e dos fatores contextuais, só com alguns ou apenas um participante. O registro dessas entrevistas foi realizado no **caderno de notas** do primeiro conselheiro.

Além disso, ao final do período de aconselhamento, solicitamos ao segundo conselheiro que compusesse uma **narrativa** expondo suas impressões sobre todo o processo, que foi adicionada aos nossos dados.

Como acabamos de ver, utilizamos vários procedimentos. A este respeito, Davis e Suamara (2006) mostram que não há um método científico complexo, mas que uma pesquisa complexa abarca ou rejeita os métodos estabelecidos em função do objeto de estudo. Ai reside o desafio de uma pesquisa complexa: encontrar a melhor forma de fazer dialogar e coexistir os opostos. Larsen-Freeman e Cameron (2008b) vão além e sugerem a combinação de metodologias para o estudo dos sistemas complexos.

É necessário precisarmos, aqui, que as línguas de sinais são modalizadas com as mãos dentro do espaço retangular corporal compreendido entre o quadril e um palmo acima da cabeça. Assim sendo, o registro de línguas de sinais se faz por meio de uma metodologia específica, dada a natureza visuo-espacial dessas línguas, bem como sua tridimensionalidade, por isso recorreremos ao registro em vídeo das falas dos participantes desta pesquisa. Segundo Loizos (2004, p.149) “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Destacamos que, dada a natureza das LS, não é possível fazer o seu registro escrito sem perder alguma informação, já que sua recepção é visual.

Diante disso, para o registro das sessões de aconselhamento, dispusemos de dois dispositivos móveis equipados com câmera digital de alta resolução: (I) um telefone celular; e (II) um tablete. Ressaltamos que estes dispositivos foram posicionados sobre uma mesa

(**Documento 4**), para que as mãos dos conselheiros permanecessem livres para a sinalização em língua de sinais durante as sessões de AL.

**Documento 4** - Dispositivos utilizados para o registro das sessões de AL



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Utilizamos (I) para o registro das falas dos conselheiros e (II) para o das falas dos aconselhados. A imagem como documento de pesquisa, seja em movimento ou não, de acordo com Loizos (2004, p.137) “[...] oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. Além disso, é importante frisarmos que os participantes desta pesquisa estão em curso de desenvolvimento da Libras, portanto, alguns sinais ainda estão se estabelecendo e, por isso, algumas vezes a comunicação pode se tornar um pouco confusa. Assim, poder rever as sessões de AL, nos ajudou a selecionar nossos procedimentos para a sessão subsequente de forma mais segura, além de propiciar melhor análise dos dados.

### 3.5 Procedimentos de análise dos dados

Larsen-Freeman e Cameron (2008b, p.201) afirmam que “Sistemas e comportamentos podem, é claro, ser descritos retrospectivamente, depois que a mudança aconteceu, e este é o trabalho central da abordagem da teoria da complexidade”<sup>71</sup>. Assim sendo, encontramos em *Go Your Own Road*, do artista sueco Erik Johansson (ver **Figura 4**), uma ilustração para a forma como olhamos para os dados coletados (a trajetória do sistema) neste estudo de caso.

<sup>71</sup> “Systems and behavior can, of course, be described retrospectively, after change has happened, and this is the central work of a complexity theory approach”.

**Figura 4** - Go Your Own Road, de Erick Johansson



Fonte: [www.erikjohanssonphoto.com](http://www.erikjohanssonphoto.com)

Ela capta o trabalho central do Paradigma da Complexidade. O que há, à frente do homem que traça sua trajetória se situa no plano do imprevisível, isso quer dizer que aspectos como tortuosidade, avanços, retroações, bifurcações, estagnações, só poderão ser identificados quando eles, de fato, acontecerem. Portanto, somente o que está atrás dele pode ser observado e analisado com nitidez. Por meio da identificação dos múltiplos contextos, agentes e das interações que se estabeleceram entre eles poderá surgir a possibilidade de explicar como foi realizada aquela primeira curva sinuosa à direita ao fundo da **Figura 4** e, logo em seguida, outra à esquerda mais adiante, as rachaduras e as marcas de reparo na estrada.

Dessa forma, após o término das sessões de aconselhamento com os aprendentes surdos, começamos a assistir os vídeos das sessões e catalogá-los, identificando o aconselhado e a data da sessão. Em seguida iniciamos a construção do nosso *corpus* de pesquisa, selecionando nos vídeos os dados que seriam analisados. Para o tratamento dos dados utilizamos o aplicativo *iMovie* (Versão 10.1.2), que nos permitiu juntar, em uma mesma película, o registro da fala do conselheiro e a do aconselhado (**Documento 5**).

**Documento 5 - Tratamento dos dados no aplicativo *iMovie* (Versão 10.1.2)**



**Fonte:** Dados de pesquisa, coletados em 18 de abril de 2016.

Para a análise dos dados, seguimos o procedimento sugerido por Loizos (2004) para *corpus* em formato de vídeo: (1) exame sistemático do *corpus* de pesquisa; (2) anotações ; e (3) processo analítico das informações colhidas. E para a realização do processo analítico, nos baseamos nos princípios metodológicos pontuados por Larsen-Freeman e Cameron (2008b) para a pesquisa em desenvolvimento de línguas, dando ênfase em: (a) incluir o contexto como parte do sistema; (b) evitar reducionismos; (c) pensar em termos de processos dinâmicos e relações mutantes entre as variáveis; e (d) repensar unidades de análise, variáveis coletivas.

Na próxima seção discutiremos os dados e exporemos os resultados desta pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, descreveremos, inicialmente as trajetórias dos aconselhados surdos. Depois, colocaremos em foco o AL e o comportamento dos aconselhados diante das novas condições iniciais advindas da presente pesquisa. Em seguida, descreveremos as características de SACs que identificamos em nossos dados. Finalmente, teceremos alguns comentários sobre atratores, emergências e possíveis indícios de autonomia na interação dos conselheiros e dos aconselhados com o sistema AL.

### 4.1 Trajetórias dos aconselhados

No modelo de aconselhamento que seguimos, procuramos ver o aconselhado de forma holística, portanto, é possível que quanto mais informações obtivéssemos mais subsídios poderíamos ter para desenvolver as sessões. O contexto pessoal dos aprendentes surdos é bastante marcado pela surdez e pela sua relação com a língua portuguesa e com a língua de sinais, bem como com as questões culturais que lhes subjazem. O contexto pessoal será sempre único, independentemente de os aconselhados serem surdos ou ouvintes, dada a individualidade e especificidades de cada um. No entanto, alguns aspectos do contexto pessoal dos aconselhados surdos se destacam: a surdez, a forma de comunicar, a relação com a língua portuguesa, as múltiplas agendas, a idade. Por isso, nas próximas três subseções, vamos apresentar a trajetória de aprendizagem de cada um de nossos aconselhados surdos.

#### 4.1.1 ACS1

ACS1 iniciou seus estudos na escola especializada. Nessa escola, o ensino seguia os parâmetros de educação bilíngue para surdos que adota Libras como L1 e português como L2. Dessa forma, foi lá que ACS1 teve o primeiro contato com uma língua de sinais e com o ensino de língua portuguesa. A aconselhada estudou na escola especializada até o 5º ano.

A partir do 6º ano, ACS1 começou a estudar na escola regular, no turno da tarde, e a participar do “Programa de Inclusão Escolar”, da escola especializada. Após a morte do pai ela foi morar com a tia.

*“Quando a ACS1 veio morar comigo, eu procurei logo fazer um curso de Libras para poder comunicar melhor com ela. [...] Eu perguntava pra ela o que que ela queria ser quando crescesse, imediatamente, ela sempre respondia: ‘empacotadora do Líder’<sup>72</sup>. Eu não aceitava*

---

<sup>72</sup> Rede de supermercados em Belém.

*aquilo e dizia pra ela que ela podia ser qualquer coisa, era só ela estudar. Hoje, quando eu pergunto pra ela o que que ela quer ser quando crescer, ela já para, pensa um pouco e responde: ‘Veterinária’. As vezes ela também responde que quer ser professora de Libras”.*

(Tia de ACS1, em maio de 2016)

A tia perturbou o sistema ACS1 com o intuito de levá-la a desenvolver um comportamento mais autônomo na aprendizagem: *“Eu também comecei a fazer ela criar responsabilidade e estudar sozinha. Passei a não perguntar mais se ela tinha atividade para fazer. Eu perguntava se ela já tinha feito a atividade. Dizia para ela estudar sozinha e só me chamasse quando tivesse dúvida”* (Tia de ACS1, em maio de 2016). ACS1 deixou de frequentar a escola especializada desde o ano passado, de acordo com a tia, por dois motivos principais : (a) falta de alguém para levá-la e buscá-la; e (2) facilitação exagerada da aprendizagem na escola especializada.

Durante a seleção dos aconselhados surdos, ACS1 foi a única que mostrou indícios de ter consciência da importância que a apropriação do português poderia ter no seu desenvolvimento futuro: *“Aprender português, estudar português é muito importante para o futuro, para o trabalho”* (ACS1, em abril de 2016).

Desde o início, ACS1 demonstrou ser bastante motivada pela tia e autônoma, tendo mesmo estabelecido uma série de estratégias de aprendizagem:

*“Quando eu vou estudar, eu deixo o celular (WhatsApp) de lado. Quando eu termino de estudar eu pego o celular de novo”;*

*“Quando eu tenho dúvidas, eu peço ajuda para minha amiga ouvinte, ela me explica e eu consigo fazer a atividade”.*

*“Minha tia disse: ‘Tu tens que ler sozinha!’. Eu a entendi. Então, passei a ler muito todos os dias. Depois, na prova escrita de português, eu tirei 8,0. Foi bom. Ler todo dia é bom. Eu entendo, escrevo rápido”.*

(ACS1, em abril de 2016)

Após a seleção para o aconselhamento, iniciamos as sessões, de fato. Na primeira sessão, os conselheiros perguntaram se ACS1 gostaria de participar do aconselhamento. A aconselhada respondeu que sim, sem hesitar. Então, os conselheiros negociaram o dia e o

horário das sessões a partir da agenda semanal da aconselhada (**Documento 6**). Dessa forma, ficou acertado que o aconselhamento aconteceria às terças-feiras, às 17h30, no único horário de aula livre durante a semana.

**Documento 6** - Agenda semanal de ACS1

abril de 2016						
	dom, 3	seg, 4	ter, 5	qua, 6	qui, 7	sex, 8
dia inteiro						
07:00						
08:00						
09:00						
10:00						
11:00						
12:00						
13:00		Escola Regular	Escola Regular	Escola Regular	Escola Regular	Escola Regular
14:00		Inglês	Matemática	Português	Matemática	Português
15:00		Inglês	Matemática	Português	Matemática	Português
16:00		C.F.B	Artes	Educ. Física	Est. Amazônicos	Geografia
17:00		C.F.B	Artes	Educ. Física	Inglês	Geografia
18:00		Português	Religião	Matemática	História	C.F.B
19:00		Português	Aconselhamento	Matemática	História	Est. Amazônicos

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Em seguida, os conselheiros aplicaram o *Questionário Semiestruturado Inicial* (**Documento 7**). Apresentamos abaixo com a transcrição das respostas da aconselhada:

**Documento 7** - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS1

Questionário Semiestruturado Inicial	
<b>1. Quais são suas dificuldades atuais em português?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Eu não sei muito as palavras do português. Eu sei pouco Libras”;</li> <li>✓ “Eu leio pouco”.</li> </ul>	(ACS1, em abril de 2016)
<b>2. O que você faz para afastar essas dificuldades?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “O que eu não sei, eu levo para casa e minha tia me ajuda a responder”;</li> <li>✓ “Minha tia me ensina português em casa”;</li> <li>✓ “Quando eu não sei, peço ajuda para minha família e eles me explicam”.</li> </ul>	(ACS1, em abril de 2016)

### 3. De que forma o aconselhamento pode ajudar?

✓ *“Vocês podem me ajudar com as atividades de português”.*

(ACS1, 29 maio de 2016)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nas duas terças-feiras seguintes, devido a mudanças constantes no horário de aulas, ACS1 saiu mais cedo e não participou das sessões de aconselhamento previstas para aqueles dias. Na semana seguinte, quando os conselheiros chegaram à escola, a aconselhada estava saindo. Interpelada pelos conselheiros, ACS1 disse não querer participar da sessão naquele dia porque estava cansada. Isso se repetiu na semana subsequente e os conselheiros assumiram que ACS1 havia desistido do aconselhamento.

#### 4.1.2 ACS2

ACS2 também iniciou seus estudos na escola especializada. Foi, também, nessa escola que ele teve o primeiro contato com a Libras e com o ensino português. ACS2 demonstrava muita satisfação pelo período em que estudou somente na escola especializada, destacando que lá o ensino se passava em Libras e em português, recordou das atividades de leitura que aconteciam lá; e contou três das histórias que leu (*João e o pé de feijão*, *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*), evidenciando que na escola regular não havia atividades dessa natureza.

A partir do 6º ano, ACS2 ingressou na escola regular, no turno da tarde, e passou a frequentar o “Programa de Inclusão Escolar” da escola especializada, no turno da manhã. O aconselhado sempre comparava uma escola com a outra, deixando clara sua preferência pela escola especializada:

*“[Na escola especializada] é fácil, eu estou lá desde pequenininho. Aqui [na escola regular] é difícil, porque os ouvintes sabem muito pouco a Libras. Lá [na escola especializada] era melhor, eu aprendi muito nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos”;*

*“[Na escola especializada], quando tem uma atividade que eu não estou conseguindo fazer, o professor me explica em Libras e eu entendo”.*

(ACS2, em abril de 2016)

“Aqui [escola regular] eu aprendo um pouco. Lá [na escola especializada], antes, eu aprendia mais”. (ACS2, em maio de 2016)

Desde a seleção para o aconselhamento, ACS2 demonstrou pouca autonomia, muita dependência da escola especializada e baixa motivação para estudar: “Quando eu tenho dever [da escola regular], levo para [a escola especializada] e lá, em Libras, o professor me explica e me ajuda a fazer. É mais fácil” (ACS2, em abril de 2016).

Quando o primeiro conselheiro perguntou se ACS2 estudava português em casa, ele respondeu: “Estudo um pouco” (ACS2, em abril de 2016). O segundo conselheiro continuou perscrutando a trajetória de aprendizagem do aconselhado e indagou sobre o período de provas, ACS2 se manifestou da seguinte forma: “[Na escola especializada], o professor faz uma atividade igual a [da escola regular], aí eu entendo. À tarde venho para [a escola regular] e faço a prova” (ACS2, em abril de 2016). O aconselhado seguiu explicando que: “A professora de português [da escola regular] não sabe quase nada de Libras. [...] Aqui [na escola regular], eu só copio. Nada de Libras. Libras zero” (ACS2, em maio de 2016).

Uma vez selecionado, na primeira sessão de aconselhamento, os conselheiros explicaram à ACS2 o que o era o aconselhamento e qual era o papel de cada um durante as sessões. Em seguida, o primeiro conselheiro perguntou se ele queria participar das sessões, ele respondeu: “Mais ou menos, preciso conversar com a minha mãe” (ACS2, em maio de 2016). O segundo conselheiro logo interveio dizendo-lhe que já havia conversado com sua mãe e, desse modo, ACS2 aceitou participar do aconselhamento. Em posse da agenda semanal de ACS2 (**Documento 8**), os conselheiros negociaram o dia e horário das sessões com o aconselhado. O AL aconteceria às sextas-feiras, às 13h30, no único horário livre de aula na escola regular.

O primeiro conselheiro, retomando a questão sobre o período de provas, perguntou como ACS2 estudava para a prova de português, ele respondeu: “Eu tenho amigos. Eles me dão cola (mas é segredo, não vão contar). Eu só colo um pouquinho. Não colo muito, só um pouquinho”; “Eu tiro mais ou menos 8,0” (ACS2, em maio de 2016). Fica evidente que ACS2 não via a escola regular como um espaço de aprendizagem, ele destacava, ainda, a importância da comunicação em Libras:

“As frases difíceis, lá [na escola especializada], me explicam e eu entendo”;

“O professor [da escola especializada] me ensina e eu venho fazer a prova”;

“Aqui [escola regular], eu só copio, porque a professora de português só fala. Ah... Libras muito pouco. Ela diz para eu ficar olhando para os lábios dela. Ela não sabe Libras, precisa aprender”.

(ACS2, maio de 2016).

**Documento 8** - Agenda semanal de ACS2

abril de 2016							< Hoje >
dia inteiro	dom, 3	seg, 4	ter, 5	qua, 6	qui, 7	sex, 8	sáb, 9
07:00		Escola Especializada					
08:00							
09:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00		Escola Regular					
14:00			Português	Artes	Português	Aconselhamento	
15:00		C.F.B	Português	Artes	Português	Est. Amazônicos	
16:00		Inglês	Est. Amazônicos	C.F.B	História	Matemática	
17:00		Inglês	Religião	C.F.B	História	Matemática	
18:00		Matemática	Geografia	Português	Matemática	Educ. Física	
19:00		Matemática	Geografia	Português	Matemática	Educ. Física	
20:00					Inglês		

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Após esse primeiro diálogo com ACS2, os conselheiros aplicaram o *Questionário Semiestruturado Inicial*. Abaixo, apresentamos no **Documento 9**, a transcrição das respostas do aconselhado:

**Documento 9** - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS2

Questionário Semiestruturado Inicial
<b>1. Quais são suas dificuldades atuais em português?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Os verbos, as frases. Eu entendo pouco as frases, porque os ouvintes sabem falar, ai é fácil, os surdos não sabem”;</li> <li>✓ “O significado dos verbos é difícil”;</li> <li>✓ “Eu leio mais ou menos. Nas provas, eu olho para as dos meus colegas e colo”;</li> </ul>

✓ <i>“Quando eu leio, as palavras que eu não sei, eu ignoro, fico cansado”.</i>	(ACS2, em maio de 2016)
<b>2. O que você faz para afastar essas dificuldades?</b>	
✓ <i>“As dificuldades vão se afastar com o tempo. No futuro, eu vou entender. Eu vou estudar, vou trabalhar. Vai ser fácil escrever as palavras e as frases. Eu vou me esforçar. Vou aprender mais Libras”.</i>	(ACS2, em maio de 2016)
<b>3. De que forma o aconselhamento pode ajudar?</b>	
✓ <i>“Não sei como o aconselhamento pode me ajudar”.</i>	(ACS2, em maio de 2016)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Na sessão seguinte, ACS2 chegou ofegante e com muito calor. O primeiro conselheiro perguntou se estava tudo bem. Ele respondeu que sim, explicando que estava cansado apenas, pois toda sexta de manhã era dia de futebol na escola especializada. Após o futebol ele e sua mãe iam direto para casa, ela preparava o almoço rapidamente e ele precisava comer com pressa a comida quente, para poder conseguir chegar no horário à escola regular.

Nessa mesma sessão, os conselheiros começaram a tratar das metas de ACS2, para isso, utilizaram a *Ficha de Metas (Documento 10)*, que apresentamos a seguir com a transcrição das respostas do aconselhado:

**Documento 10** - Ficha de Metas de ACS2

<b>Ficha de Metas</b>	
<b>Metas Pessoais</b>	
<b>O que gostaria de...</b>	
✓ <i>“Passar de ano, com 8,0 ou 8,5”.</i>	(ACS2, em maio de 2016)
<b>Sugestões/Comprometimento</b>	
<b>O que devo fazer...</b>	
✓ <i>“Vou me esforçar muito para passar para o 8º ano, vou estudar muito, muito”.</i>	
✓ <i>“Vou parar de jogar no celular e no computador”.</i>	
✓ <i>“Vou ler muito, estudar em casa e refazer as atividades”.</i>	(ACS2, em maio de 2016)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

ACS2 se recusou a participar das duas sessões seguintes, ele se justificava dizendo estar muito cansado. Além disso, o aconselhamento ocupava o único horário vago de ACS2 durante a semana. Nesse momento, o aconselhado gostava de ficar circulando na escola regular com os amigos surdos, conversando, brincando. Diante disso, os conselheiros decidiram não insistir mais e, a partir da desistência de ACS2, começaram o aconselhamento com ACS3.

#### 4.1.3 ACS3

Essa aconselhada, assim como ACS1 e ACS2, iniciou seus estudos na escola especializada, estudou somente lá até o 5º ano. Desde o 6º ano ela estuda de tarde na escola regular e pela manhã frequenta o “Programa de Inclusão Escolar” da escola especializada. Desde o início das sessões, ACS3, assim como ACS2, demonstrou sua preferência pela escola especializada. Além disso, a aconselhada nos pareceu ser pouca autônoma e muito dependente da escola especializada:

*“Lá [na escola especializada], eles me ajudam”;*

*“A professora explica, ai eu entendo. Lá [escola especializada] é em Libras”;*

*“Eu não estudo em casa, só [na escola especializada]. Em casa, minha mãe não sabe, lá [a escola especializada] a professora me ajuda”.*

(ACS3, em maio de 2016)

Na primeira sessão de aconselhamento, ACS3 teve um pouco de dificuldade para entender o que era o aconselhamento. Os conselheiros tentaram várias formas de explicar, até que perceberam que o problema não estava na compreensão do conceito, mas na dos sinais da Libras. Diante disso, o segundo conselheiro recorreu ao modo de dizer “mostrando” em LS e a aconselhada conseguiu entender o propósito das sessões. Isso reafirma a asserção de Lodi, Harrison e Campos (2013) quanto ao domínio da Libras pelos surdos não ser um fato automático, bem como dá indícios que a Libras pode não ser, necessariamente, a L1 de todo surdo. Além disso, a prática realizada pelo conselheiro corrobora o uso de estruturas de grande iconicidade (CUXAX, 2000) como meio para alcançar a intercompreensão com surdos cujo domínio de uma dada LS é parcial ou que não domina a mesma LS de seu interlocutor.

A partir de então, os conselheiros começaram a negociar o dia e o horário das sessões, a partir da agenda semanal da aconselhada (**Documento 11**). Eles estabeleceram que as sessões aconteceriam às terças-feiras, às 17h30, no único horário livre de aula da semana.

**Documento 11** - Agenda Semanal de ACS3

maio de 2016							< Hoje >
dia inteiro	dom, 1	seg, 2	ter, 3	qua, 4	qui, 5	sex, 6	sáb, 7
07:00		07:00 Escola Especializada					
08:00							
09:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00		Escola Regular					
14:00		Inglês	Matemática	Português	Matemática	Português	
15:00		Inglês	Matemática	Português	Matemática	Português	
16:00		C.F.B	Artes	Educ. Física	Est. Amazônicos	Geografia	
17:00		C.F.B	Artes	Educ. Física	Inglês	Geografia	
18:00		Português	Religião	Matemática	História	C.F.B	
19:00		Português	Aconselhamento	Matemática	História	Est. Amazônicos	

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Porém, a essa altura do processo, os conselheiros já conheciam a dinâmica daquele contexto e decidiram junto com a aconselhada que eles sempre estariam lá desde às 13h30 e, caso ela estivesse livre, as sessões poderiam acontecer mais cedo. Depois disso, ACS3 respondeu ao *Questionário Semiestruturado Inicial* (**Documento 12**). Abaixo, temos a transcrição das respostas da aconselhada:

**Documento 12** - Questionário Semiestruturado Inicial de ACS3

Questionário Semiestruturado Inicial	
<b>1. Quais são suas dificuldades atuais em português?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “É difícil ler, as frases, os verbos”;</li> <li>✓ “Não sei ‘por que’, ‘por quê’, ‘porque’ e ‘porquê’”;</li> <li>✓ “Aqui [escola regular] a professora não sabe Libras”.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(ACS3, maio de 2016)</p>	
<b>2. O que você faz para afastar essas dificuldades?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Eu estudo para entender”;</li> <li>✓ “No Felipe fica mais fácil, eles explicam em Libras”.</li> </ul>	

(ACS3, maio de 2016)
<b>3. De que forma o aconselhamento pode ajudar?</b>
(A aconselhada não soube responder)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Durante a semana que se seguiu, ACS3 entrou em contato com o primeiro conselheiro *via WhatsApp*. Na sessão seguinte, ACS3 preencheu a *Ficha Metas (Documento 13)*. Ela teve um pouco de dificuldade para estabelecer suas metas. Além disso, ACS3 não conseguia ver a importância de aprender português para alcançar o que planejava. Imediatamente, os conselheiros trouxeram essa questão para o diálogo, tentando levar a aconselhada a refletir sobre como ela pretendia alcançar seu objetivo e se, realmente, ela não precisaria da língua portuguesa para isso.

**Documento 13** - Ficha de Metas de ACS3

Ficha de Metas	
Metas Pessoais	
<b>O que gostaria de...</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Ir para os Estados Unidos”;</li> <li>✓ “Passar para o 8º ano”.</li> </ul>	(ACS2, em junho de 2016)
Sugestões/Comprometimento	
<b>O que devo fazer...</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Trabalhar e guardar dinheiro”;</li> <li>✓ “Estudar português”.</li> </ul>	(ACS2, em junho de 2016)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Na semana subsequente, não houve aula na escola regular, por conta da realização de uma semana pedagógica. Na outra semana, iniciou-se o período de provas e o contato com ACS3, desde então se deu *via WhatsApp*. Na próxima seção, vamos ver como o aconselhamento linguageiro se desenvolveu na interação com ACS1, ACS2 e ACS3.

#### 4.2 Condições Iniciais para o Aconselhamento Linguageiro de surdos

Conforme vimos na *seção 2.4*, o AL se sustenta na tríade *diálogo, instrumentos e contexto* (MYNARD, 2012), e se comporta como um SAC (MAGNO E SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015). Em assim sendo, o AL é sensível às condições iniciais. No quadro da educação de surdos, temos observado que **a surdez, o papel da Libras definida como L1 e a definição institucional de L2 aplicada ao português** têm sido consideradas as únicas condições iniciais concorrendo para a apropriação da linguagem no campo da surdez. No entanto, a partir da análise das trajetórias de ACS1, ACS2 e ACS3, percebemos que vários outros elementos podem influenciar a trajetória de apropriação de línguas de um aprendente surdo.

Fazemos notar que a principal característica no modelo de AL que seguimos é que nele o aconselhado é visto de forma holística, pois se entende que o comportamento do sistema está condicionado às mais diversas possíveis interações que ele possa ter ao longo de uma trajetória. Assim, quanto mais informações obtivéssemos, melhor preparados estaríamos para entender seu comportamento e, em seguida, poder perturbá-lo com intuito de levá-lo a autonomia. Dessa forma, consideramos os múltiplos contextos e identidades dos aconselhados, dada a nova aceção conferida ao modelo de Mynard (2012) por meio da interpretação complexa de Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015). Dessa forma, no âmbito deste estudo, percebemos que um aluno surdo pode frequentar a escola regular e a escola especializada, como ACS2 e ACS3, ou somente a escola regular, caso de ACS1. Nesses dois contextos, ele pode interagir com muitos outros sistemas e subsistemas, influenciando-os e sendo influenciado por eles, dos quais destacamos, aqui, os que mais se sobressaíram durante o desenvolvimento do presente estudo:

(1) **a mãe, os amigos surdos e as mães dos amigos surdos**. As mães de ACS1, ACS2 e ACS3, assim como as de seus amigos surdos permaneciam tanto na escola regular, quanto na escola especializada durante os dois turnos de aula diários. Uma vez que elas haviam atingido um nível de proficiência em Libras que lhes permitia comunicar com nossos aconselhados, elas estavam em constante interação com eles e exerciam forte influência em suas trajetórias. Observamos que a participação ativa e intensa das mães (família) na educação dos surdos pode influenciar bastante sua trajetória de apropriação de língua portuguesa. Isso porque, no caso deste estudo, as mães pareciam ser as maiores motivadoras de ACS1, ACS2 e ACS3, não só pelo fato de serem suas mães, mas porque conseguiam motivá-los, questioná-los, cobrá-los por meio de uma língua que lhes era compreensível.

Destacamos, também que ACS2 e ACS3 compartilhavam dois turnos diários com seus amigos surdos do 7º ano. Observamos que sua relação se estabelecia em forma de cooperação, eles se ajudavam nas tarefas, conversavam sobre elas antes, durante e depois das aulas. Percebemos que esse grupo de alunos surdos era bem sucedido nas avaliações de língua portuguesa, com notas variando entre 6,0 e 8,0. Talvez, o sucesso alcançado pelo grupo, possa ser explicado pela comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) muito integrada que eles constituíam, juntamente com seus amigos surdos e suas mães. É interessante que naquele grupo, a mãe de um, se comportava como a mãe de todos; havia apoio mútuo.

(2) **a professora de português da escola regular.** ACS1, ACS2 e ACS3 interagem, também, com o sistema professora de português da escola regular que, por sua vez, estava aninhada em diversos outros sistemas que interagiam e influenciavam seu comportamento e o desempenho de suas funções. Ela era fortemente influenciada por sua formação e pelo sistema escolar. Ela não dominava Libras e as aulas de português eram ministradas apenas em língua portuguesa nas suas modalidades oral e escrita. Essa professora priorizava alguns níveis linguísticos (lexical, sintático, fonológico, morfológico), dando ênfase, justamente, àqueles a que a surdez impedia nossos aconselhados de aceder-los sem qualquer tipo de adaptação ou auxílio de um Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais.

*“Eles ensinam muito pra mim. Nosso único problema é a comunicação, porque eu não sei quase nada de Libras”*

(Depoimento da professora de português da escola regular, em abril de 2016).

*“A professora de português só fala, então eu não pergunto nada.”*

(ACS1, em maio de 2016)

*“A professora só fala, fala, fala... e pede para eu olhar para os lábios dela. Eu sou surdo!!! Eu não ouço nada, NADA!!!”*

(ACS2, em maio de 2016).

As falas acima, mostram a inadaptação do tipo de educação dada aos surdos, reafirmando o que mostramos em Silva (2012), Souza e Góes (2013) e Freire (2015). É possível observar, igualmente, que não há adaptação na interação entre a professora de português da escola regular e os aprendentes surdos, levando entropia ao sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a).

(3) **o ensino de português.** As aulas de língua portuguesa que, segundo a proposta bilíngue vigente no Brasil, deveriam ser desenvolvidas por meio de metodologias de

ensino de L2 (SALLES et al, 2004; QUADROS, 2008; 2012; FERNANDES; CORREIA, 2012), não o são. Na escola regular, alunos surdos e ouvintes assistiam às mesmas aulas, cujo público alvo era apenas os falantes de português como L1. Nelas observamos o mesmo quadro apresentado por Antunes (2003): aulas pensadas a partir de uma concepção de língua reducionista que concentra suas ações no ensino de palavras, frases e gramática descontextualizadas. Na escola especializada, de acordo com o relato das professoras itinerantes e com os dos próprios aconselhados, o conteúdo ministrado na escola regular era retomado por meio de uma revisão em Libras. Isso significa que ACS1, ACS2 e ACS3 tinham somente aulas de português como L1 e, no caso de ACS2 e ACS3, ora em português, ora em Libras.

Isso pode explicar o fato de questões relacionadas à competência comunicativa não figurarem no rol de dificuldades relatadas por nossos aconselhados durante as sessões de AL. Todas as dificuldades indicadas por ACS1, ACS2 e ACS3 estavam relacionadas à tópicos do conteúdo programático das aulas de português, que tinham sido objeto da primeira avaliação havia pouco tempo.

*“Não sei **verbos**, eles mudam muito. Português é difícil”*

(ACS2, em maio de 2016. Destaque nosso).

*“Português é difícil, **‘porque’**, **‘por que’**, **‘porquê’** e **‘por quê’**, não sei, também **‘mau’** e **‘mal’**”.*

(ACS3, em maio de 2016. Destaque nosso)

Talvez, esse tipo de ensino do português, estivesse influenciando o planejamento das metas de nossos aconselhados, já que elas convergiam para seu único objetivo de aprendizagem: dominar itens específicos do conteúdo programático para obter nota suficiente e ser aprovado nas avaliações. A partir disso, pudemos inferir que ACS1, ACS2 e ACS3 haviam se adaptado aos sistemas com que interagem, e dos quais provinham as condições iniciais para que suas metas fossem aquelas que eram, bem como a energia necessária para mantê-los no interior do Pseudo-bilinguismo. Outro aspecto importante, era o fato de que este tipo de ensino reafirmava o uso quase nulo da língua portuguesa em situações reais de interação;

(4) **a professora de português da escola especializada.** A trajetória de apropriação do português por ACS2 e ACS3 também pode ter sido influenciada pela

professora de português da escola especializada, cujo principal objetivo era retomar o conteúdo programático de língua portuguesa da escola regular e revisá-lo, tendo a Libras como língua de instrução. Essa professora se coadaptou aos aconselhados para auxiliá-los na trajetória de aprendizagem imposta pelo sistema educacional, que buscava integrar o surdo, tratando os alunos de forma homogênea. Fazendo isso, a professora de português da escola especializada reforçava a mesma prática de ensino de português da escola regular.

A perspectiva dos sistemas adaptativos complexos direciona-nos a evitar esse ensino de língua descontextualizado, idealizado, segregado e atemporal (KRAMSCH, 2012), levando-nos a reformular nossa concepção de língua, fazendo-nos entender que o aprendente pode construir sua própria proficiência e, não necessariamente, internalizar um sistema já pronto (LARSEN-FREEMAN, 2012). Por isso, as aulas de português influenciaram, também, a ação dos conselheiros, que foram levados a mostrar aos aconselhados surdos outra face da aprendizagem de uma língua. Em vista disso, os conselheiros decidiram perturbar o sistema dos aconselhados com o intuito de levá-los a refletir e traçar outras metas para sua apropriação do português;

(5) **nível de proficiência em Libras.** Na *subseção 2.2.2.1*, mostramos que a relação entre os surdos e a Libras não é linear (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013), portanto, eles podem apresentar diversos níveis de fluência nessa língua, inclusive nenhum (FREIRE, 2105). No caso deste estudo, para ACS1, ACS2 e ACS3, adolescentes surdos, nascidos em ambiente exclusivamente ouvinte, o início do processo de apropriação da Libras deu-se somente a partir do ingresso no contexto formal da escola especializada, por meio do contato com outras crianças surdas e com professores de Libras. Na faixa etária em que eles se encontravam, poderíamos esperar que o sistema linguístico de sinais já estivesse em estabilidade dinâmica, e que a comunicação se passasse de forma tranquila, porém, SACs são imprevisíveis (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Assim, em um contínuo que ia do menos proficiente para o mais proficiente (**Figura 4**), temos que: ACS1 tinha maior proficiência em Libras do que ACS2 e ACS3; ACS2 tinha menos proficiência em Libras do que ACS1 e mais do que ACS3; e ACS3 tinha menos proficiência em Libras do que ACS1 e ACS2. A partir da análise de nosso corpus de vídeo, notamos que ACS1, ACS2 e ACS3 estavam em processo de desenvolvimento da Libras. Observamos, igualmente, a presença de sinais que podiam pertencer a uma LS EMG usada em casa e que se misturava com os sinais da Libras, colocando em evidência a configuração de um ambiente plurilíngue para o desenvolvimento do AL. Portanto, o nível de

proficiência em Libras conferia a assinatura individual das sessões de aconselhamento com cada um dos aconselhados surdos.

**Figura 5** - Nível de proficiência em Libras de ACS1, ACS2 e ACS3



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, nossas condições iniciais (**Figura 5**) eram as seguintes: (a) Libras em curso desenvolvimento; (b) pouca consciência sobre a importância da língua portuguesa; (c) pouca motivação para aprender português; (d) pouca proficiência em língua portuguesa; (e) uso muito restrito e pouco frequente do português em situações reais de comunicação; (f) baixo nível de leitura; (g) aulas de português como primeira língua, tanto na escola regular quanto na escola especializada; e (h) bacia atratora do Pseudo-bilinguismo.

A designação de *Pseudo-bilinguismo*, aqui, surgiu em contraposição à nossa percepção do que seja o bilinguismo na educação de surdos, *i. e.*, o desenvolvimento, a partir das diferenças individuais de cada surdo, de uma língua de sinais e de uma língua vocal com as quais eles são levados a ser capazes de lidar não apenas com questões de ordem linguageira, mas, também, com o seu desempenho nas relações sociais em diversos contextos sociolinguísticos mediadas por essas línguas, no nível de proficiência em que eles se encontram e na modalidade que eles podem e querem realizá-las.

Diante dessas condições iniciais, o plano de ação dos conselheiros foi imediatamente estabelecido: (a) instigar os aconselhados surdos a refletir sobre a influência do português no seu futuro pessoal, acadêmico e profissional; (b) torná-los conscientes e responsáveis por sua aprendizagem de língua; (c) perturbá-los para saírem da bacia atratora do Pseudo-bilinguismo; e (d) motivar o uso do português em situações reais.

**Figura 6** - As condições iniciais para o AL com surdos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima seção apresentaremos as características de SACs que identificamos no desenvolvimento do AL com surdos.

#### 4.3 Características de SACs no Aconselhamento Linguageiro de surdos

Uma vez apresentadas a trajetória de nossos aconselhados surdos e as condições iniciais para o AL de surdos, vamos tratar nas próximas subseções dos atratores, das emergências e dos indícios de autonomia que observamos nessas trajetórias.

##### 4.3.1 Atratores

Um atrator, como vimos na *seção 2.1*, é uma região preferida pelo sistema em sua trajetória na qual ele tende a permanecer. No processo de apropriação de línguas, sua identificação pode ser realizada observando-se a trajetória dos aprendentes. Ele se caracteriza por comportamentos repetitivos, em um dado momento da trajetória. Dessa forma, observamos que todos os sistemas que interagem com ACS1, ACS2 e ACS3, tanto na escola regular quanto na escola especializada, os levavam a um processo de coadaptação e a um

atrator de ponto fixo e profundo, denominado, aqui, de Pseudo-bilinguismo. Neste estudo, identificamos três processos de coadaptação ao Pseudo-bilinguismo:

(1) **coadaptação dos aconselhados ao Pseudo-bilinguismo.** Desde o início das sessões de AL notamos que o processo de apropriação do português por ACS2 e ACS3 havia atingido um alto nível de estabilidade dinâmica que não nos permitia ver avanços nem retrocessos na sua trajetória, ela simplesmente se mostrava estagnada naquele ponto. Isso se mostrava sob a forma de um comportamento recorrente de dependência extrema do AEE para o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas de português. Ao longo do AL, foi possível conhecer melhor a configuração desse atrator e chegarmos à compreensão de que a coadaptação operada por ACS2 e ACS3 havia sido fortemente influenciada por: aulas de português, ministradas unicamente nessa língua e sem a mediação de um tradutor/intérprete de língua de sinais; e uma abordagem de ensino de língua de cunho estruturalista, calcada no estudo exclusivo de palavras, frases e regras gramaticais fora de qualquer contexto real de uso. Diante dessas condições iniciais, os aconselhados surdos se adaptaram ao sistema de ensino que lhes foi proposto e entraram no atrator do Pseudo-bilinguismo;

(2) **coadaptação do AEE ao Pseudo-Bilinguismo.** ACS2 e ACS3 pareciam ter entrado nesse atrator havia dois anos, isto é, desde que começaram a frequentar a escola regular. Aliás, era recorrente no discurso desses aconselhados a seguinte fala: “*Antes, [na escola especializada], eu aprendia mais*” (ACS2 e ACS3). Agora, na escola regular – que não dispunha de muitos recursos nem conseguia promover a acessibilidade comunicativa aos alunos surdos –, diante de novas condições iniciais para a apropriação do português, ACS2 e ACS3 sequer conseguiam ver esse espaço como um lugar de aprendizagem, transferindo-a para o AEE da escola especializada. O AEE, por sua vez se coadaptou ao Pseudo-bilinguismo e começou, em vista de atender as necessidades de nossos aconselhados, a reproduzir as práticas desenvolvidas na escola regular, abandonando o ensino de português como L2 para surdos, previsto em suas diretrizes teórico-metodológicas. Isso ficou bem claro quando observamos a atuação das professoras itinerantes, cujo trabalho garantia a atualização constante dessa coadaptação, já que elas reportavam as aulas da escola regular ao AEE da escola especializada, incluindo o conteúdo ministrado o qual era retomado nas atividades propostas pelo AEE;

(3) **coadaptação dos conselheiros ao Pseudo-bilinguismo.** No início das sessões de AL com ACS2 e ACS3, o objetivo dos conselheiros era ajudá-los a refletir acerca da importância que a apropriação da língua portuguesa poderia representar para eles no futuro. A partir disso, os conselheiros previam motivar o uso dessa língua em situações reais

de interação com textos e pessoas, em vista de criar condições para a emergência de um comportamento autônomo no processo de aprendizagem dessa língua, bem como de uma competência comunicativa.

No entanto, ao perceberem a forte coadaptação dos aconselhados ao Pseudo-bilinguismo e as implicações negativas disso refletidas no fracasso de sua apropriação do português, os conselheiros perceberam que seria necessário, eles também, se coadaptarem ao Pseudo-bilinguismo, esperando que o AL se reorganizasse para atender às dificuldades encontradas pelos aconselhados no interior desse atrator. Deveriam fazer isso sem perder de vista seu objetivo de injetar energia e perturbar os sistemas aconselhados na tentativa de retirá-los de lá e motivá-los para que no espaço das escolas regular e especializada, bem como, em outros ambientes, aproveitassem oportunidades para praticar o uso da língua portuguesa.

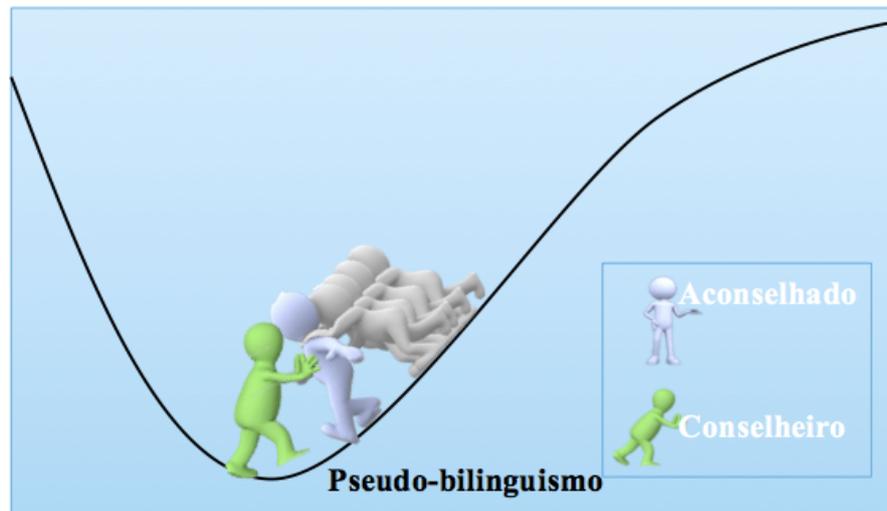
Relatos de coadaptação do sistema conselheiro ao sistema aconselhado, compartilhados nas reuniões do grupo de conselheiros da UFPA e apresentados em Magno e Silva (2016), nos indicavam que esse tipo de processo poderia ser negativo para a apropriação de língua de ACS2 e ACS3, pois poderia contribuir ainda mais para sua estagnação. No entanto, vislumbrávamos nessa coadaptação uma forma de lidar com a verdadeira realidade de apropriação de línguas de nossos aconselhados e de aproximá-los de nossos objetivos no contexto do AL, quais sejam desenvolver o comportamento autônomo na apropriação do português, bem como uma competência comunicativa nessa língua. Vale destacar que a coadaptação dos aconselhados ao Pseudo-bilinguismo já vinha perturbando o diálogo interno dos conselheiros havia algum tempo e feito emergir a compreensão de que eles estavam tentando aconselhar uma trajetória de apropriação de língua que, na verdade, nunca existiu – a de segunda língua.

Os conselheiros, mesmo cientes de que possuíam pouca energia para retirar os aconselhados do Pseudo-bilinguismo e que, por isso, corriam o risco de permanecer estagnados nele junto com os aconselhados e o AEE, assumiram essa tarefa contando com a imprevisibilidade inerente aos SACs e na não linearidade existente na relação entre causa e efeito para pô-la em prática (**Figura 6**).

Como prova da imprevisibilidade dos SAC, pudemos perceber que há casos em que a coadaptação do sistema conselheiro ao sistema aconselhado pode tirar a aprendizagem da estagnação e fazê-la avançar. É importante frisar que foi por meio da coadaptação, dentro da bacia atratora do Pseudo-bilinguismo, que emergiu o início de um comportamento

autônomo e de uma competência comunicativa em língua portuguesa em ACS3 por meio de conversas via *WhatsApp*.

**Figura 7** - Ação do conselheiro na bacia atratora do Pseudo-bilinguismo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima subseção vamos tratar desse e de outros comportamentos emergentes que observamos ao longo da trajetória de nossos aconselhados surdos.

#### 4.3.2 Emergências

Quando os elementos constitutivos de um SAC interagem entre si, é possível observar o surgimento de emergências, que podem não ser percebidas se esses elementos forem analisados de forma isolada (MORIN, 2010). Ao longo das sessões de aconselhamento com ACS1, ACS2 e ACS3, observamos as seguintes emergências:

**(1) Expansão da compreensão sobre a apropriação de línguas nos surdos, a partir de uma discussão epistemológica considerando a definição dos conceitos L1 e L2.** A trajetória de apropriação de línguas de ACS1, ACS2 e ACS3 e a noção de que o paradigma da Complexidade traz para o AL uma perspectiva holística como um dos princípios norteadores do processo de aconselhamento, fizeram emergir a percepção de que não podemos mais falar em ensino de português “como segunda língua” de forma genérica no contexto da surdez e do AL, pois esse tipo de asserção não é condizente com nosso posicionamento teórico, nem didático. Isso não significa dizer que o português não possa receber o *status* de L2 no quadro da surdez, apenas frisamos que ele não o é para todos os surdos, assim como a Libras não é a L1 de todos eles. O aconselhamento sob as lentes da complexidade não pode conferir ao português um *status* linguístico fixo, pois ele é de caráter

dinâmico dependente das constantes relações dos diversos elementos do sistema de cada surdo.

**(2) Constatação de um plurilinguismo latente no seio da comunidade surda.**

Por meio deste estudo não podemos afirmar que os aconselhados surdos, de fato, tinham cada um deles uma LSEmg e que quando em contato com seus amigos surdos lançavam mão de uma competência plurilíngue que lhes permitia recorrer a todas essas línguas mais a Libras em vista de garantir a comunicação no interior do grupo, porque para tanto necessitaríamos de métodos específicos de coleta, descrição e análise de língua de sinais e esse tipo de investigação não estava prevista em nossos objetivos. No entanto, enquanto interlocutores de ACS1, ACS2 e ACS3 e observadores de sua performance linguageira junto a seus pares, ficava clara a complexidade sociolinguística da qual eles eram parte integrante.

**(3) Construção de uma competência plurilíngue calcada na noção de repertório verbal.** Diante da constatação do nível de domínio da Libras de ACS1, ACS2 e ACS3, e da existência de um plurilinguismo em suas relações, os conselheiros em vista de garantir o diálogo durante as sessões de AL mobilizaram todo o seu aparato linguageiro e simplificaram radicalmente o uso da Libras para conseguir um bom nível de comunicação com os aconselhados.

**(4) Uso da Língua Portuguesa para mediar o diálogo no AL.** Enquanto conselheiros fomos perturbados pelo fracasso gerado pelo Pseudo-bilinguismo no tocante ao desenvolvimento de uma competência comunicativa em português por ACS1, ACS2 e ACS3. Diante dessas condições, fomos levados a nos interessar pela possibilidade de a apropriação dessa língua ocorrer além da sala de aula, já que no ambiente escolar ela não acontecia de forma satisfatória, pois o ensino era voltado apenas para ouvintes cuja L1 era o português, como já mencionamos anteriormente.

Mozzon-McPherson (2012) afirma que o embate para tentar reconciliar os aspectos individual e social da aprendizagem no debate da autonomia, provoca uma redefinição dos espaços de aprendizagem. Para a autora, essa nova dimensão desses espaços tem implicações na prática do AL. Por isso, começamos a pensar em possíveis espaços de uso e apropriação do português para nossos aconselhados surdos, inclusive, os espaços virtuais já considerados por Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2012).

A partir de nossa experiência com educação de surdos, vimos no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, um instrumento para favorecer o uso do português em situações reais, mas deixamos que os aconselhados tivessem a autonomia de querer utilizá-lo conosco. Desta forma, na primeira sessão de cada aconselhado, perguntamos se eles

utilizavam o *WhatsApp*. ACS1 disse que sim; ACS2 disse que não e ACS3 disse que sim, em seguida, perguntou se o conselheiro também utilizava o aplicativo e pediu seu número de celular. Para nossa surpresa, naquele mesmo dia, ACS3 entrou em contato conosco (**Documento 14**).

**Documento 14** – Diálogo I com ACS3 via *WhatsApp*, em junho de 2016

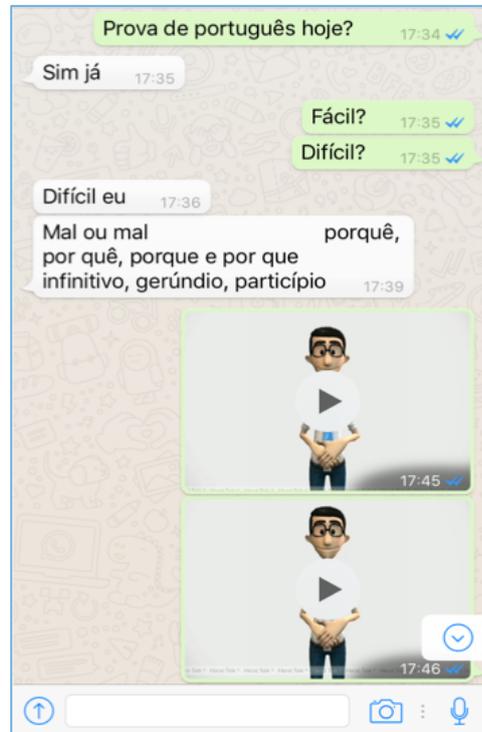


**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

ACS3 foi a única aconselhada que, durante o processo de aconselhamento, utilizou o *WhatsApp* para se comunicar com os conselheiros. Isso corrobora, mais uma vez, a imprevisibilidade e o descompasso entre causa e efeito nos SACs, posto que uma simples pergunta desencadeou em uma dos aconselhados a emergência do uso real da língua portuguesa no contexto do aconselhamento, até então inexistente. É importante destacar, igualmente, que a mãe de ACS3 também começou a utilizar o aplicativo com a filha em situações de seu cotidiano, com o propósito de motivar o uso do português. Enquanto que com ACS1 e ACS2 nada aconteceu.

Ao longo do aconselhamento, fomos direcionando o diálogo *via WhatsApp* para outras questões além do contexto pessoal de ambos, conselheiro e aconselhada (**Documento 15**).

**Documento 15** - Diálogo II com ACS3 via *WhatsApp*, em junho de 2016



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Vale destacar, ainda, que o diálogo no *WhatsApp* com ACS3 se adaptava a todo instante, quando ela não conseguia se expressar em português escrito, da maneira que desejava, ela enviava vídeos com a mesma mensagem em língua de sinais, o conselheiro acompanhava a mudança e respondia com vídeo em Libras; de repente, ACS3 voltava a escrever em português e o conselheiro fazia o mesmo, algumas vezes simplificando o uso do português para manter a intercompreensão.

**(5) Fomento e proteção da motivação dos aconselhados.** A motivação está presente em qualquer tomada de decisão que façamos, das mais simples às mais complexas. Esse construto é um dos pilares da tríade inseparável “autonomia, motivação e aconselhamento languageiro” proposta por Magno e Silva (2016). Neste estudo, como indicamos na *seção 2.4*, entendemos motivação segundo sua fase sócio dinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), *i. e.*, como um SAC em interação dinâmica com uma série de fatores internos, sociais e contextuais.

Conforme já mencionamos neste estudo, quando adotamos uma abordagem complexa somos levados a lidar com a imprevisibilidade e com a mudança como únicas constâncias. Vale ressaltar que, para que o aconselhamento aconteça, é necessário que o conselheiro pense como ele pode – por meio dos instrumentos que possui – provocar a

motivação para que o aconselhado se engaje na apropriação de uma língua e, até mesmo, no próprio processo de aconselhamento. Nesta pesquisa, isso foi muito importante, por conta do nosso público-alvo, diferentemente das experiências que conhecemos com o aconselhamento, nossos aconselhados não procuraram o AL, eles foram buscados por ele. Era necessário injetar energia no sistema aconselhado para que ele encontrasse a motivação de continuar participando das sessões.

Em vista disso, em uma das sessões, iniciamos uma conversa sobre o futuro profissional dos aconselhados e, aos poucos, fomos introduzindo a relação entre a projeção que eles faziam para o futuro e o domínio de uma competência comunicativa em língua portuguesa. ACS1 mostrou-se consciente de que no futuro seria importante saber português para conseguir um bom emprego e por isso disse estudar essa língua em casa com frequência. ACS2, disse saber da importância do português para o seu futuro profissional, mas que isso não era algo para se preocupar no presente, segundo ele, quando ele crescesse ele iria aprender. E ACS3 pensava não ser importante.

Com isso, identificamos que os aconselhados não tinham motivação para o desenvolver uma competência comunicativa em português porque eles não tinham consciência de sua importância para o futuro. Talvez isso também possa explicar porque ACS1 e ACS2 tenham desistido do aconselhamento, uma vez que estes aconselhados deixavam transparecer que, de fato, eles não precisavam de um AL que não fosse compatível com o tipo de “aprendizagem” proposta pelo Pseudo-bilinguismo, em que tudo funcionava muito bem, já que estudar uma série de palavras, frases e regras descontextualizadas, na véspera da prova, era suficiente para obter boas notas.

**(6) Surgimento de uma nova comunidade de prática aninhada na comunidade de prática do AL de ouvintes.** De uma certa forma essa última emergência engloba todas as anteriores observadas nesta pesquisa. Certamente, para desenvolvermos o aconselhamento de aprendentes surdos nos beneficiamos da prática contextual constituída no seio do grupo de conselheiros da UFPA, no entanto, no escopo desta pesquisa, uma nova prática compartilhada emergiu a partir de um processo de intensa coadaptação às novas condições iniciais que representavam a surdez e as línguas de sinais para AL, dentre as quais destacamos: (1) O diálogo em língua de sinais; (2) instrumentos cognitivos em formato de vídeo; (3) uso do *WhatsApp* como possível estratégia motivacional para o uso da língua portuguesa; (4) registro das sessões por meio de técnicas de coleta de língua de sinais; e (5) instrumentos teóricos relacionados à compreensão das línguas de sinais emergentes, à concepção de bilinguismo, de plurilinguismo e competência plurilíngue, e ao ensino de

português para surdos. É importante frisar que essas práticas contextuais foram se constituindo na individualidade do aconselhamento de cada aprendente surdo e, dadas as novas condições iniciais, foram sendo construídas pelos conselheiros de surdos ao longo desta pesquisa.

Desde o primeiro contato com ACS1, ACS2 e ACS3, por exemplo, percebemos que lançar mão dos mesmos instrumentos utilizados pelo grupo de conselheiros da UFPA talvez nem sempre pudesse produzir o mesmo efeito para os aconselhados surdos, como o era para os ouvintes. Então preservamos aqueles cuja abrangência era mais genérica podendo contemplar tanto aconselhados ouvintes quanto surdos (sobretudo os teóricos relacionados à motivação, autonomia e AL), e buscamos outros para subsidiar nossa prática.

Dessa forma, podemos dizer que, no seio da comunidade de prática constituída pelo grupo de conselheiros da UFPA, emergiu o início de uma nova (micro)comunidade de prática composta por dois conselheiros cujos domínio de conhecimento e prática compartilhada estavam relacionados ao fomento da autonomia em aconselhados surdos aprendentes de língua portuguesa. Uma vez bem definido nosso domínio de conhecimento, partilhávamos dúvidas e instrumentos, repensávamos o diálogo e por meio desse processo de intensa coadaptação, construíamos uma prática compartilhada concernente especificamente ao AL de surdos, a qual pode servir de guia para experiências futuras nessa área.

Além das emergências acima descritas, podemos citar o aspecto já mencionado em Magno e Silva (2016), o AL modificou os próprios conselheiros em ambientes fora do AL. Ao longo desta pesquisa ambos conselheiros relataram mudanças engendradas pela experiência do aconselhamento em suas práticas de ensino. Esses professores passaram, por exemplo, a considerar um maior número de elementos no ensino de línguas e a negociar mais na sala de aula.

Na próxima subseção, vamos mostrar como a emergência da autonomia pode ser possível, mesmo em um ambiente que pouco incentiva esse tipo de comportamento.

#### 4.3.3 Autonomia

O entendimento da autonomia como um SAC (PAIVA, 2006; MAGNO E SILVA, 2016), nos aportou à compreensão de que a emergência do comportamento autônomo em aprendentes de língua pode ser caracterizada como um processo individualizado, marcado por uma intensa adaptação e reorganização do sistema de aprendizagem, cujo desenvolvimento é dependente de todos os elementos que fazem parte da sua complexa rede.

Em sendo a autonomia uma capacidade multidimensional que pode se manifestar de diferentes formas, até em um mesmo indivíduo, em diferentes momentos e contextos (BENSON, 2001), não esperávamos olhar retrospectivamente para as trajetórias de ACS1, ACS2 e ACS3 e encontrar processos de autonomização lineares, tampouco, vislumbrar que ao final de nossas sessões de AL, necessariamente, os aconselhados surdos pudessem ser liberados do aconselhamento em vista de já terem atingido a autonomia como se ela fosse estática e não dependente de condições iniciais. Ao contrário, ela é dinâmica, complexa, não-linear, caótica, imprevisível, sensível à *feedback* e às condições iniciais, auto organizável e adaptativa. Isso posto, nesta subseção, apresentamos o que acreditamos serem os indícios de autonomia observados nas trajetórias de ACS1, ACS2 e ACS3 durante as sessões de AL, que realizamos entre março e junho de 2016.

Vale ressaltar que iniciamos este estudo com a consciência de que as condições iniciais oferecidas pelo sistema de ensino não pareciam favoráveis para que os alunos surdos pudessem desenvolver um comportamento autônomo na apropriação da língua portuguesa. De fato, o sistema não lhes provia tais condições, no entanto, vimos que ainda assim a emergência da autonomia era possível (MAGNO E SILVA, 2016). Durante as sessões de aconselhamento, observamos indícios de autonomia em dois níveis:

(1) **no fundo do atrator Pseudo-bilinguismo (foco de interesse dos aconselhados)**, motivada pelo interesse dos aconselhados em passar de ano. A trajetória de ACS1 ilustra bem esse nível, a motivação gerada por sua mãe por meio de continuas conversas acerca de seu futuro, do incentivo a projeções desse futuro, do acompanhamento constante de sua aprendizagem, fez com ACS1 chegasse à autonomia, para atender as demandas do contexto do Pseudo-bilinguismo no qual ela estava inserida. É interessante notar que ACS1 estudava sozinha em casa, retomava o conteúdo das aulas de português com frequência, refazia os exercícios, já tinha estabelecido um conjunto de estratégias (guardar o celular, uso do dicionário, auxílio da mãe, auxílio de amigos surdos e ouvintes *via WhatsApp*) e traçado suas metas.

Inclusive, pensamos que o fato de ACS1 já ser autônoma fez com que ela se afastasse logo do AL. Essa aconselhada participou apenas de duas sessões, o que pode ser explicado pelo fato de ela já ter uma conselheira em casa, sua mãe – que sem sabê-lo desempenhava essa função, promovendo e mantendo sua motivação, ajudando-a a refletir sobre as possibilidades profissionais futuras, traçando metas, buscando estratégias, incitando-a à autonomia.

ACS1, como vimos anteriormente, era a única aconselhada cuja rotina escolar era mais amena, já que frequentava apenas a escola regular. Os bons resultados e as estratégias relatadas por ela nos permitiram concluir que ela era uma aluna autônoma no estudo das palavras, frases e regras gramaticais descontextualizadas. Percebemos que ela poderia lançar mão desse potencial para chegar a uma competência comunicativa nessa língua. Em outras palavras, ACS1 desenvolveu uma autonomia em resposta aos estudos apenas escolares. No AL queríamos que ela também a desenvolvesse para fins mais amplos. O caso de ACS1 evidencia o caráter imprevisível do sistema de apropriação de línguas, uma vez que essa expansão não ocorreu.

ACS2 relatava que, quando se aproximava o período de provas, lançava mão de algumas estratégias em vista de alcançar boas notas nas avaliações: “*Eu paro de jogar no celular e no computador, peço para minha mãe guardá-los*”; “*Eu estudo [na escola especializada]*” (ACS2, maio de 2016). Outro aspecto importante a notar, é que ACS2 era capaz de fazer projeções a respeito do desenvolvimento de uma competência comunicativa em Língua Portuguesa, e elencar uma série de atitudes do que tinha que fazer para alcançá-las, no entanto, preferia ficar no atrator do Pseudo-bilinguismo, guardando seus esforços para o futuro, na certeza de que na fase adulta essa competência iria chegar.

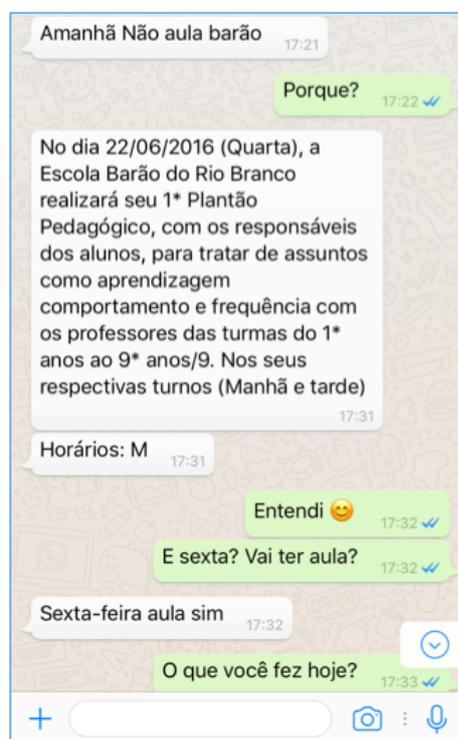
**(2) no desenvolvimento de uma competência comunicativa em português (foco de interesse dos conselheiros)**, motivada pelo interesse dos conselheiros em apresentar uma nova face para o uso do português em situações reais de interação e suas implicações futuras para a vida social e profissional dos aconselhados. A emergência (4) que mostramos na *subseção 4.3.2* marcou na trajetória de ACS3 o início de comportamentos que apresentavam indícios de autonomia. Como vimos na *subseção 4.3.3*, essa aconselhada, no início das sessões de AL, não tinha motivação alguma para se apropriar da língua portuguesa, tampouco achava que essa língua pudesse ter alguma importância no futuro.

Dada a importância da autorreflexão no processo de devir autônomo (MOZZON-MCPHERSON, 2012), desde a primeira sessão de AL com os surdos, percebemos que seria necessário levar os aconselhados a uma autorreflexão sobre a apropriação da língua portuguesa. Essa não era uma tarefa fácil, pois o debate em torno do uso dessa língua na comunidade surda é bastante controverso e perpassa por questões de cunho filosófico, ideológico e político. Conforme vimos na *subseção 2.2*, durante muitos anos a língua portuguesa serviu de instrumento de ouvintização (SKLIAR, 2013a; 2013b) e de opressão dos surdos e de sua língua visuo-gestual. Portanto, um discurso que valorizasse essa língua necessitava de cautela, para que não criássemos mais um restritor para a autonomia que

desejávamos alcançar com nossos aconselhados e os afastássemos do aconselhamento. Um dos nossos objetivos, foi perturbar o diálogo interno de nossos aconselhados, tendo em vista que acreditamos ser nele que o processo de autonomização começa a tomar corpo (MOZZON-MCPHERSON, 2012).

Diante dessas ações dos conselheiros, ao longo das sessões, ACS3 começou a mudar de atitude e mostrar bastante interesse acerca do AL, como prova sua tomada de atitude de entrar em contato com o primeiro conselheiro para informá-lo de que não haveria como a sessão daquela semana acontecer, dada uma programação na escola, mostrando-nos que ACS3 já aguardava pelo momento da sessão (**Documento 16**).

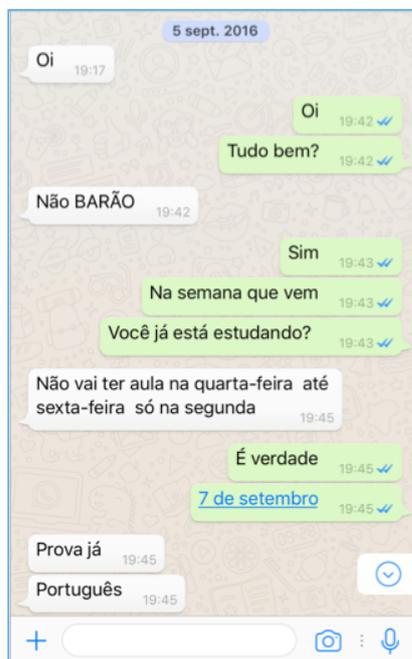
**Documento 16** - Diálogo III com ACS3 via *WhatsApp*, em junho de 2016



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

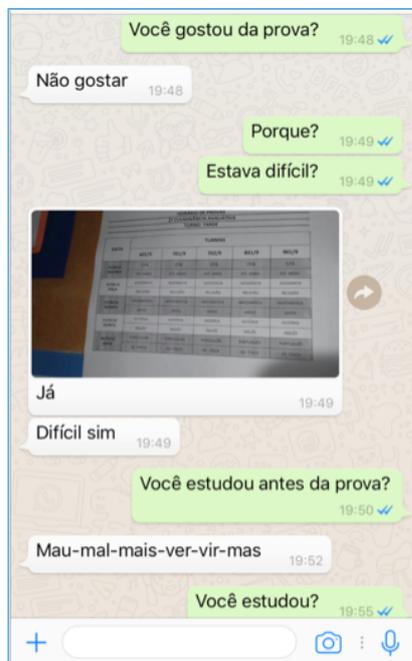
E, principalmente, quando, mesmo depois de dois meses do término das sessões de AL, ACS3 entrou em contato via *WhatsApp* com um dos conselheiros (**Documentos 17 e 18**), demonstrando um grande indício de comportamento autônomo. Como podemos observar nesses documentos, ACS3 questiona se o conselheiro não iria mais à escola dela para as sessões de AL e para relatar que ela já havia feito a prova de português (enviando inclusive o calendário de provas fornecido pela escola regular), demonstrando tomada de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

**Documento 17** - Diálogo I com ACS3  
via *WhatsApp*, em setembro de 2016



Fonte: Acervo pessoal do autor.

**Documento 18** - Diálogo II com ACS3  
via *WhatsApp*, em setembro de 2016



Fonte: Acervo pessoal do autor.

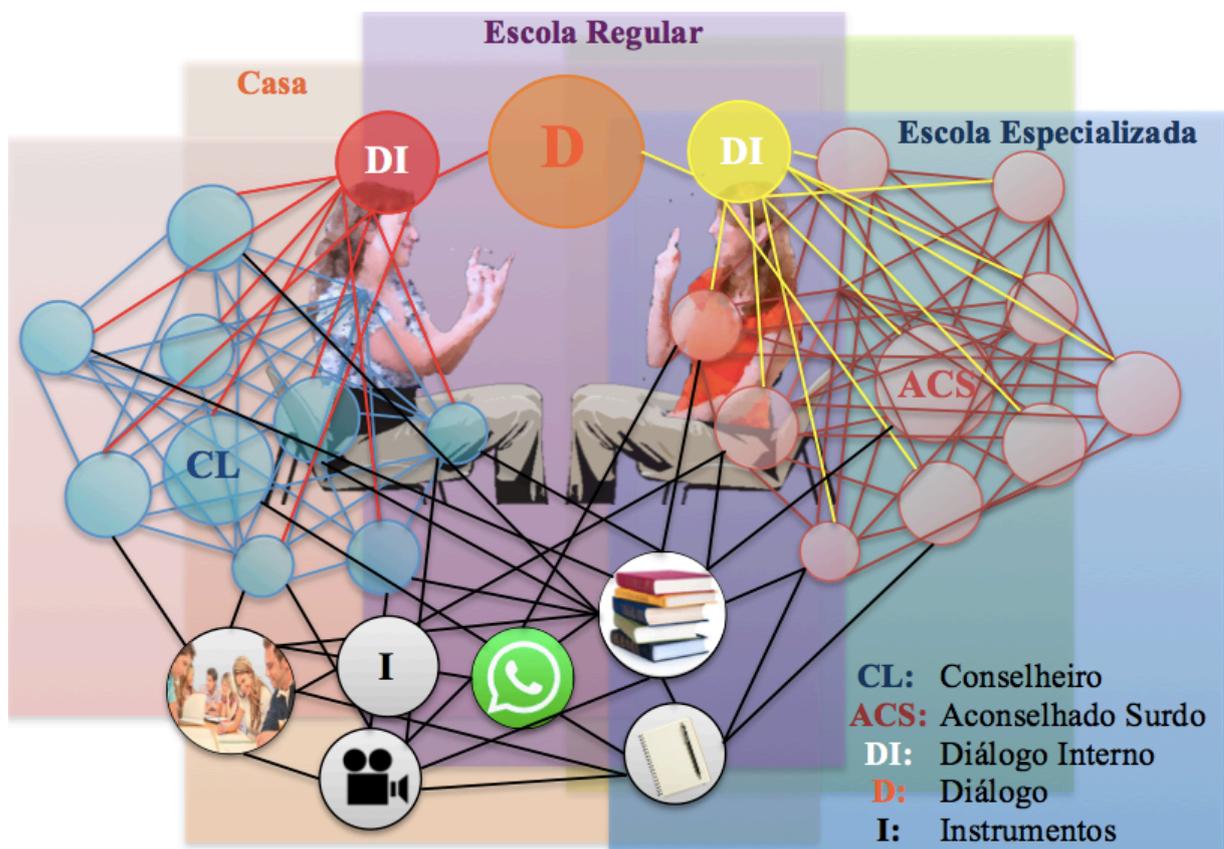
É importante dizer que, enquanto conselheiros, tínhamos a plena consciência de que dada a faixa etária dos aconselhados, uma reflexão sobre a apropriação da língua portuguesa poderia ser bastante remota. E foi por isso mesmo que decidimos realizar esta

pesquisa com surdos adolescentes, *i. e.*, para que por meio do AL pudéssemos, em língua de sinais, única língua que até aquela instância podia garantir a compreensão entre conselheiros e aconselhados, motivá-los a refletir sobre essa questão e, quiçá levá-los a uma mudança de atitudes nesse processo. Na próxima seção apresentamos algumas diretrizes que podem nortear o desenvolvimento de propostas de AL com aprendentes surdos.

#### 4.4 Aconselhamento Linguageiro com aprendentes surdos de língua portuguesa

O AL de surdos (**Figura 8**), foi pensado por nós para ajudar aprendentes surdos no processo de apropriação da língua portuguesa. Ao longo do processo, nos adaptamos às condições iniciais que nos foram postas e observamos que, de fato, a surdez e a modalidade de comunicação visoespeacial dos surdos podem representar uma mudança significativa nas condições iniciais para o desenvolvimento do AL com esses aprendentes e como Larsen-Freeman e Cameron (2008a) têm mostrado, mudanças nas condições iniciais podem alterar o comportamento de todo o sistema. Por outro lado, a grande capacidade dos SAC de se adaptar, fez emergir uma nova prática contextual no âmbito do AL.

**Figura 8** - Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o AL (MYNARD, 2012), à luz da Teoria dos SAC aplicado com aconselhados surdos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na **Figura 8** temos a representação do AL com surdos no modelo de Mynard (2012) sob a ótica da complexidade (MAGNO E SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015). Assim como no AL com ouvintes (subseção 2.4, **Figura 2**), observamos no centro dessa figura que conselheiro, aconselhado surdo e o modelo de Mynard (2012) estão representados como sistemas complexos integrados a múltiplos contextos (escola regular, escola especializada e casa, no caso desta pesquisa). Nela, o diálogo é mostrado sendo conduzido em LS e construído tanto pelo conselheiro quanto pelo aconselhado surdo, reafirmando seu caráter democrático. O diálogo interno de um e de outro se constitui nas diferenças individuais de cada um dos elementos da rede, as quais, certamente, contemplam a surdez, a história da educação de surdos, o ensino de línguas para surdos e a(s) língua(s) de sinais. Nessa relação, dependendo de cada aconselhado e de cada contexto, em um mesmo ou em diferentes momentos, o conselheiro pode lançar mão dos instrumentos cognitivos, teóricos e práticos que, uma vez interligados à rede, agora refletem as especificidades relacionadas à surdez, a comunicação gestual e a apropriação de línguas por aprendentes surdos.

Nesta subseção, apresentamos a nova prática compartilhada que caracterizou o AL de surdos, calcada nas diretrizes do modelo de Mynard (2012), revisitado pela abordagem complexa de Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015), portanto, trataremos do diálogo, dos instrumentos e dos múltiplos contextos, observados a partir de nossas sessões de aconselhamento com os participantes deste estudo.

**O diálogo no AL com surdos** é a primeira questão com que o conselheiro pode se confrontar, já que este pode ser desafiado a garantir que ele aconteça, no sentido de tornar possível a compreensão entre o aconselhado e ele durante as sessões. Conforme mostramos na *seção 2.4*, o diálogo é a base do AL, posto que é por meio dele que tudo é avaliado, negociado e estabelecido. À vista disso, para que uma proposta de aconselhamento com surdos possa acontecer é necessário, primeiro, assegurá-lo.

Nas experiências de AL com ouvintes, as discussões envolvendo o diálogo giram em torno, principalmente, da questão a respeito de em qual língua ele pode ser mediado durante as sessões, se na L1 ou na L2 do aconselhado (THORNTON, 2012), e de sobre quão diretivo um conselheiro deva ser (CARSON; MYNARD, 2012). No AL com surdos, o diálogo pode mostrar-se mais complexo, não no sentido da complicação, mas no que tange à possibilidade da existência de um maior número de elementos que concorrem para o uso das línguas de sinais e portuguesa nesse contexto, bem como para sua categorização como L1 ou L2, como demonstrado na **Figura 8**. A interação desses elementos pode fazer emergir

condições iniciais imprevisíveis e inesperadas para o desenvolvimento das sessões de aconselhamento com os surdos.

Como vimos ao longo desta pesquisa, apesar de existir um forte consenso de que a L1 de todos os surdos seja a Libras e de que a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes deva acontecer por meio do uso exclusivo dela (QUADROS, 2008; SKLIAR, 2013a; 2013b; SALLES et al., 2004; SÁ, 2006, entre outros), a comunicação no contexto da surdez não se comporta de forma linear. Na realidade, ela é imprevisível, dinâmica, dependente das condições iniciais. Dessa forma, o conselheiro de surdos precisa ter claro que a categorização institucional das línguas no campo da surdez operada pela legislação brasileira e amplamente difundida pelo sistema nacional de ensino pode, em 95% dos casos, estar reduzindo a apropriação da linguagem nesses sujeitos ao simplismo, afastando a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação características desse fenômeno (MORIN, 1988). O papel do conselheiro linguageiro, como temos visto até aqui, é levar o aconselhado à autonomia, ao estabelecimento de metas, à busca de estratégias para a apropriação de uma língua, então, nada mais adequado e imprescindível do que conhecer como o aconselhado representa o *status* das línguas envolvidas no processo de aconselhamento.

O conselheiro de surdos, quando diante de aconselhados surdos nascidos em um ambiente que permita a apropriação dessa língua no período desejado para a aquisição da linguagem e que a identifique como sua L1 (QUADROS, 2008), terá, certamente, a possibilidade de aconselhar em Libras. Todavia, conforme vimos na *subseção 2.2.1*, há uma probabilidade muito maior de o conselheiro de surdos se ver diante de aconselhados nascidos em ambiente exclusivamente ouvinte e que podem ter criado um sistema linguístico próprio para comunicar com o seu entorno (CUXAC, 2000; 2001; FUSELLIER-SOUSA, 2004); ou nascidos em ambiente exclusivamente ouvinte, tendo criado um sistema linguístico próprio e, somente, com idade mais avançada, ter iniciado o processo de apropriação da Libras e, ainda assim, continuar usando sua LSEmg em alguns contextos; ou nascidos em ambiente exclusivamente ouvinte, mas não ter desenvolvido um sistema linguístico próprio para sua comunicação e, somente, com idade mais avançada, ter iniciado o processo de apropriação da Libras; ou, ainda, aqueles que podem estar em processo de apropriação apenas do português e reconhecê-lo como sua L1.

Portanto, para desenvolver o AL com surdos, não é suficiente que o conselheiro seja fluente em Libras. É importante destacar que esta pesquisa corroborou essa assertiva, já que no quadro de seu desenvolvimento os conselheiros, mesmo sendo fluentes nessa língua,

em vários momentos quando dos primeiros contatos com os aconselhados surdos, não conseguiam entendê-los e *vice versa*. Isso porque, de um lado, o contexto pessoal dos aconselhados que participaram deste estudo – e de todos os alunos surdos entrevistados –, era caracterizado pelo nascimento em ambiente exclusivamente ouvinte e, pelo contato extemporâneo com outros surdos e com a Libras, evidenciando, portanto, que o seu processo de apropriação dessa língua ainda estava em desenvolvimento; do outro, os conselheiros faziam um uso excessivo da Libras, apoiado na perspectiva não-ilustrativa constituída apenas de sinais lexicalizados (CUXAC, 2000; 2001), influenciados por um contexto de sinalização estritamente acadêmico, o da Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFPA, onde seus interlocutores eram sempre surdos adultos, alunos ou professores da graduação.

Em vista disso, o conselheiro de surdos precisa refletir sobre a comunicação com os aconselhados que não dominam ou que dominam parcialmente a Libras e estar disposto a buscar instrumentos para garantir o diálogo nesses contextos, tendo claro que o domínio dessa língua não é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do AL, tampouco são as sessões de aconselhamento o espaço para o ensino de Libras – apesar de representarem uma oportunidade para praticá-la. Nesta pesquisa, para lidar com a imprevisibilidade da incompreensão mútua em língua de sinais, os conselheiros coadaptaram-se ao uso da língua de sinais praticado pelos aconselhados surdos buscando a intercompreensão. Para isso, os conselheiros lançaram mão da base icônica inerente às línguas de sinais (CUXAC, 2000; 2001), optando por transferências situacionais, pessoais e de forma, ao invés do uso exclusivo de sinais lexicalizados. Além disso, os conselheiros buscaram desenvolver uma competência plurilíngue (BEACCO; BYRAN, 2007), calcados na noção de repertório verbal (CASTELLOTTI, 2001).

No quadro das línguas de sinais, pensamos que o repertório verbal seja constituído não, necessariamente, com o contato com outras línguas de sinais (sinais lexicalizados), mas no contato com o surdo, sua cultura e seu pensamento visual. Temos observado que na interação com ele, muitas vezes experimentamos sua iconização da experiência (CUXAC, 2000; 2001). Nesses momentos percebemos que, muitas vezes, eles deixam de lado os sinais lexicalizados e passam à base icônica das línguas de sinais, assim, mesmo que um ouvinte não domine a Libras, por exemplo, ele conseguirá entender a mensagem que o interlocutor surdo está transmitindo. Além disso, nosso repertório verbal beneficia-se da gestualidade ouvinte.

Sendo assim, observamos que o diálogo no AL de surdos foi o elemento da tríade proposta no modelo de Mynard (2012) sob a interpretação complexa de Magno e Silva, Sá e

Matos e Rabelo (2015) que mais se adaptou durante nossa trajetória de aconselhamento. O fato de os aconselhados serem surdos e, como vimos na *subseção 2.2.2.3*, manterem uma relação complexa com a(s) língua(s) gerou uma mudança na forma como os conselheiros pensavam ser o uso da(s) língua(s) no âmbito do AL, a qual reverberou em toda a rede, já que ela afetou o diálogo interno, o diálogo externo de ambos e fez emergir a demanda e uso de novos instrumentos no desenvolvimento das sessões de AL.

Diante do exposto, acreditamos que não cabe ao conselheiro de surdos estabelecer a língua em que as sessões serão conduzidas motivado por mera conveniência institucional, posto que agindo dessa forma ele estará ignorando o contexto pessoal dos aconselhados e afastando-se da prática compartilhada já existente para o desenvolvimento da abordagem complexa de AL (MAGNO E SILVA; SÁ E MATOS; RABELO, 2015). Ao invés disso, o conselheiro de surdos pode negociar o uso da(s) língua(s) ao longo das sessões de AL, coadaptar-se e descobrir junto com o aconselhado novos usos da linguagem.

**Os instrumentos no AL com surdos** precisam ser repensados, adaptados e até mesmo criados conforme as necessidades e especificidades do aconselhado, atentando-se para o seu nível de proficiência tanto em LS quanto em português, seu conhecimento anterior, sua faixa etária etc. Os **instrumentos cognitivos**, por exemplo, materializados no AL com ouvintes essencialmente na modalidade escrita (diários de aprendizagem, fichas de autoavaliação, planos de aprendizagem etc.), em alguns casos podem não estimular processos cognitivos e metacognitivos nos surdos se o conselheiro não se certificar de que a língua na qual eles serão veiculados é compreensível aos aconselhados. Neste estudo, vimos na *subseção 3.3* que os instrumentos cognitivos de que lançamos mão necessitaram ser adaptados considerando os “portadores de texto” no âmbito da surdez (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2013), o processo de semiogênese das LS (CUXAC, 2000; FUSELLIER-SOUSA, 2004), bem como a complexidade da comunicação em LS em um ambiente decididamente plurilíngue.

No que tange aos **instrumentos teóricos**, durante o processo de AL com surdos, observamos a emergência de diferentes instrumentos dessa natureza para: (1) lidar com o diálogo no âmbito da surdez; (2) compreender a relação complexa entre os surdos e a linguagem; (3) conhecer a semiogênese das línguas de sinais; e (4) aprofundar reflexões acerca do ensino de português para surdos. O papel do conselheiro é bastante diferente daquele do professor de línguas, mas ambos lidam com a apropriação de línguas, portanto, é importante e, até mesmo indispensável, que o conselheiro de surdos conheça o funcionamento do sistema ensino de línguas na educação de surdos. Desta forma, acreditamos que o

conselheiro estará melhor preparado para atender as necessidades de seus aconselhados. À esse respeito retomamos as palavras de Magno e Silva (2016, p.217): “lembro a pertinência, seguindo Mozzon McPherson (2000) e Aoki (2012), da inclusão de um forte componente teórico sobre aprendizagem de línguas na bagagem técnica do conselheiro. Sem isso, o conselheiro fica impossibilitado de agir”.

Os **instrumentos práticos** estão relacionados com a organização das sessões de aconselhamento. Em nossa experiência com os aconselhados surdos, foi muito importante atentarmos para a reserva dos horários das sessões de AL. Para tanto levamos em conta a agenda pessoal dos aconselhados e os contextos nos quais eles estavam inseridos (escola regular, escola especializada e casa), a partir disso fixamos dia e horário para as sessões, no entanto, dadas as imprevisibilidades do sistema, ao longo do processo de aconselhamento percebemos que o horário e, algumas vezes o dia, deviam ser flexíveis. Nesta pesquisa, as sessões haviam sido agendadas para o final da tarde, mas, depois das primeiras sessões, os conselheiros decidiram chegar no local estabelecido para o AL no início da tarde, assim, quando os aconselhados estavam livres, o aconselhamento era logo realizado. Além disso, foi importante constituir uma prática para o registro das sessões, de modo a não atrasar o seu andamento.

Os **múltiplos contextos no AL com surdos**, podem exercer grande influência no desenvolvimento das sessões. O **contexto pessoal** dos aconselhados surdos é bastante complexo, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a linguagem, como vimos na *subseção 2.2.2.2*. Considerar a sua inteireza é imprescindível para o desenvolvimento do AL com surdos. O **contexto físico** também exerceu forte influência nas sessões de AL com os surdos, já que elas ocorreram nos corredores da escola; a toda hora passavam alunos, professores e demais funcionários. Alguns paravam ali por um momento atraídos ou pela língua de sinais ou pelo equipamento para registro das sessões. O desconforto não era maior porque as sessões se davam em língua de sinais e os aconselhados tinham consciência de que os passantes não conseguiriam entendê-los. Além disso as sessões aconteciam nos horários vagos. Acreditamos que o contexto físico pode ter contribuído para a desistência/resistência de ACS2. A **prática contextual** é a junção entre a prática contextual do AL com ouvintes e todos os aspectos relacionados ao diálogo, aos instrumentos e aos múltiplos contextos que apresentamos nesta subseção.

Por fim, é importante mencionarmos aqui alguns aspectos que podem ter contribuído para a desistência de alguns de nossos aconselhados: (1) **idade**, embora defendamos iniciar o AL com aprendentes surdos desde os primeiros anos escolares, de modo

a estimulá-los a refletir acerca da apropriação da língua portuguesa desde a mais tenra idade, sabemos que nessa faixa etária, esse tipo de reflexão é atípica e pouco frequente; (2) **agenda pessoal dos aprendentes surdos**, acreditamos que o AL pode ter mais sucesso no turno em que o aconselhado surdo frequente o AEE, pois nesse espaço as atividades e o tempo são mais flexíveis se comparados aos da escola regular. O conselheiro de surdos pode inclusive trabalhar em parceria com os professores do AEE; e (3) **espaço para as sessões de AL**, é necessário um lugar apropriado para as sessões, de modo que interferências externas (tráfego de outros alunos, professores e outros funcionários da escola), sejam evitadas, em vista de não dispersar a atenção dos aconselhados.

Na próxima seção apresentaremos nossas considerações finais.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de fazer avançar a compreensão e as concepções de ensino e apropriação de línguas no quadro da surdez, tendo em vista a difusão massiva de uma abordagem de ensino de língua reducionista, elaborada com base em uma definição estritamente institucional dos *status* das línguas nessa área que tem configurado o ensino bilíngue de surdos no Brasil. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso com alunos surdos do 7º ano de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Belém, com quem desenvolvemos uma proposta de AL fundamentada no modelo de Mynard (2012) interpretado à luz da Complexidade por Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015).

O AL com aprendentes surdos se configurou como a emergência de uma nova “prática compartilhada” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) no seio da comunidade de prática constituída pelo grupo de conselheiros da UFPA, cujos membros partilhavam o interesse comum pela investigação acerca da autonomização de aprendentes estudantes universitários de língua estrangeira em dificuldade e já haviam construído uma “prática contextual” (MYNARD, 2012) para o desenvolvimento do AL com aprendentes ouvintes. No caso do AL com aprendentes surdos, nosso domínio de conhecimento continuou sendo a autonomia, mais precisamente como fomentar por meio do AL o desenvolvimento de comportamento autônomo em aprendentes surdos em dificuldade no processo de apropriação de língua portuguesa. A mudança significativa residiu na nossa prática compartilhada que, dadas as especificidades engendradas pela surdez, culminou em mudanças significativas na realização das sessões de AL.

Neste estudo, iniciamos nossa trajetória motivados pelo objetivo de investigar o AL como fomentador da autonomia de alunos surdos no processo de apropriação do Português e portanto nos questionávamos se era possível desenvolver autonomia em alunos surdos aprendendo Língua Portuguesa por meio do AL. Àquela altura diante da imprevisibilidade, característica dos SAC, ficávamos apenas no plano das hipóteses, desejando que isso fosse possível. Contudo, somente agora, após termos percorrido essa trajetória, podemos dizer que, apesar da bacia atratora abissal que representa o sistema de ensino brasileiro para os surdos, aqui chamado de Pseudo-bilinguismo, eles podem tornar-se aprendentes autônomos de Língua Portuguesa, e o AL pode desempenhar um papel decisivo para isso. Lembramos apenas que nada está garantido e que mudanças nas condições iniciais podem emergir e mudar radicalmente o comportamento do sistema.

Quando assumimos o desafio de aconselhar aprendentes surdos, nos questionamos sobre como desenvolver o AL com eles, já que até aquele momento experiências de AL com

surdos eram inexistentes. Lançando um olhar retrospectivo sobre o nosso percurso podemos apresentar algumas diretrizes para o desenvolvimento do AL com surdos aprendentes de língua portuguesa, fundamentadas no modelo de Mynard (2012) revisitado pela interpretação complexa de Magno e Silva, Sá e Matos e Rabelo (2015), dentre as quais destacamos:

- Certificar-se do *status* linguístico do português para o aconselhado;
- Averiguar se o aconselhado domina mais de uma língua de sinais, de modo a certificar-se acerca da língua que ele prefere usar na comunicação, tendo em vista a tentativa de garantir o diálogo;
- Adaptar o uso da Libras e negociar o uso das línguas de sinais durante as sessões de AL;
- Buscar estratégias para o uso do português na sua modalidade escrita (e oral se for a escolha do aconselhado), ao longo do processo de aconselhamento;
- Conhecer o contexto de ensino de língua portuguesa do aconselhado;
- Buscar novos instrumentos teóricos e adaptar os instrumentos cognitivos e práticos já existentes, tendo em vista as especificidades do surdo e a dinâmica complexa de suas múltiplas relações com a linguagem;
- Atentar para a escolha do contexto físico onde as sessões serão realizadas, em vista de não permitir que esse momento se configure como uma experiência constrangedora para o aconselhado;
- Escolher o horário das sessões de AL em conformidade com a agenda das escolas regular e especializada, atentando para o contexto mais favorável;
- Pensar em estratégias para registro das sessões de AL (quando necessário), sem que isso represente uma situação incômoda para o aconselhado; e
- Compartilhar dúvidas, estratégias, instrumentos, anseios etc. com outros conselheiros, outros professores, outros profissionais da área da surdez e de áreas afins.

É importante ter em conta que essas diretrizes são oriundas daquilo que julgamos ter funcionado com os nossos aconselhados e de nossas impressões sobre o que poderia ter sido de outra forma. Falamos em diretrizes para deixar claro que não há fórmula pronta, nem receita a seguir, tampouco é desejável pensar o AL por meio de parâmetros que o reduzam a uma prática generalizada e homogeneizante – sobretudo quando estamos circunscritos no

paradigma da Complexidade, em que se torna imperioso o primado da completude e da individualidade dos aconselhados.

Portanto, o que operamos aqui foi compartilhar a prática compartilhada de uma microcomunidade de prática emergente e, por via de consequência, neófito no quadro do AL, cujos membros eram: o autor desta dissertação, professor do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, que desempenhou também o papel de conselheiro nesta pesquisa; um ex-aluno seu, Walber Gonçalves de Abreu, egresso do mesmo curso, quem junto com ele atuou nesta pesquisa como conselheiro; e sua orientadora Dra. Walkyria Magno e Silva com quem compartilhava a autonomia como domínio de conhecimento comum e quem, diante de novas condições iniciais para o sistema AL, aceitou o desafio de orientá-lo, com ele chegar ao limite do caos e adaptar-se às complexidades da surdez.

Além disso, nos questionávamos acerca de quais contribuições o paradigma da Complexidade poderia trazer para a compreensão do AL com aconselhados surdos. Agora, no final dessa trajetória podemos afirmar que ele influenciou em tudo: (I) na expansão da compreensão sobre o bilinguismo nos surdos, a partir de uma discussão epistemológica considerando a definição dos conceitos de L1 e de L2; (II) na mudança da identidade de professor dos conselheiros; (III) na ampliação da compreensão acerca do uso das línguas de sinais; (IV) na constatação de um plurilinguismo latente no seio da comunidade surda; e (V) contribuiu para o avanço da compreensão do bilinguismo e do ensino de línguas no âmbito da surdez. O paradigma da Complexidade, sobretudo, nos trouxe a compreensão de que a relação dos surdos com a linguagem se comporta como um SAC.

Ressaltamos que não chegamos a essas respostas de forma linear, nossa trajetória foi traçada em meio a avanços sucessivos, mas também, retroações, e estagnações. E na tortuosidade do nosso percurso: (a) verificamos que o AL pode permitir o desenvolvimento da autonomia de alunos surdos aprendendo o Português; (b) analisamos as possibilidades de adaptação do AL para o público surdo; (c) desenvolvemos estratégias de aconselhamento para o público surdo; (d) definimos características de uso do AL com o público surdo; e (e) analisamos o AL com público surdo na perspectiva da Complexidade.

Com isso, concluímos que, por meio do AL é possível instigar aprendentes surdos de língua portuguesa em dificuldade a refletir sobre sua trajetória de apropriação de língua e sobre a importância que o uso dessa língua pode desempenhar no seu cotidiano e para o seu percurso acadêmico e profissional futuros. Vimos, também, que o aprendente surdo é capaz de estabelecer metas, refletir sobre estratégias em vista de poder alcançá-las, tentar aplicá-las

ao longo de sua trajetória e se lançar no uso do português em situações reais de interação. Para finalizar, gostaríamos de evidenciar que o caráter imprevisível da autonomia pode permitir sua emergência nos contextos mais improváveis, como no caso deste estudo, onde, afora o AL, nada era favorável ao desenvolvimento do comportamento autônomo.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. We have met the other and we're all nonlinear: ethnography as a nonlinear dynamics system. *Complexity*, v. 10, n. 2, p. 16-20, 2004.

ALIS, V. *C'est quoi la surdit e? Une histoire   partager entre petits et grands*. Paris: Acfos, 2007.

ANTUNES, I. *Aula de portugu es: encontro e intera o*. S o Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gram tica Contextualizada: limpando "o p  das ideias simples"*. S o Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques. In: CONSEIL DE L'EUROPE. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, 2007, p. 45-69.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 18-34.

\_\_\_\_\_. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

BERTALANFFY, L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1969.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

BORGES, E. F. V.; STREIECHEN, E. M. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educa o de surdos. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 241-260.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias no 1.060/2013 e no 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educa o Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em 26 de dez. de 2016.

BROWN, D. *Teaching by principles: teaching across the age levels*. New York: Prentice Hall, 1994.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 2, n. 17, 2007, p. 226–239.

CAMPOS, S. R. L. de; KOBER, D. C.; MELENDES, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 49-58.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilingüismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARSON, L; MYNARD, J. Introduction. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Orgs.) *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow, England: Pearson, 2012, p. 03-25.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: <<http://area.dge.mec.pt>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. 2001. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

COUTURIER, L.; KARACOSTAS, A. *Le pouvoir des signes: sourds et citoyens*. Paris: INJS de Paris, 1990.

CRABBE, D.; HOFFMAN, A.; COTTERALL, S. Examining the discourse of advisory sessions. In: DAM, L. (Org.). *Learner autonomy: new insights*. *AILA Review*, 15, Huddersfield: Catchline, 2001, p. 2-15.

CUQ, J-P. Le FLS: un concept en question. *Tréma* [En ligne], v. 7, 1995. Disponível em: <<http://trema.revues.org/2153>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2016.

CUXAC, C. Les langues des signes: analyseurs de la faculté de langage. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 15, p. 61-95, 2001. Disponível em: <<http://aile.revues.org/537>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *La Langue des Signes Française (LSF): les voies de l'iconicité*. Paris: Ophrys, 2000.

\_\_\_\_\_. *Le langage des sourds*. Paris: Payot, 1983.

DAVIS, R.; SUMARA, D. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. New York: Routledge, 2003.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VESPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 1, n. 10, p. 7-21, 2007.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DESLOGES, P. *Observations d'un sourd et muët, sur un Cours Élémentaire d'Éducation des Sourds et Muëts*. Paris: Morin, 1779.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2.ed. Harlow: Longman, 2011.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.27-40.

DUHAYER, V.; FRUMHOLZ, M.; GARCIA, B. Acquisition du langage chez l'enfant sourd: quelle oralité pour quel accès à l'écrit? *Mélanges CRAPEL*, n.29, 2006, p. 111-129.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltda, 1993.

FAYOL, M. *Aquisição da escrita*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma apropriação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.59-81.

\_\_\_\_\_. Conhecendo a surdez. In: BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 67-106.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 7-25.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. Vol. 2. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 25-34.

FUSELLIER-SOUZA, I. La création gestuelle des individus sourds isolés. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 15, p. 61-95, 2001.

\_\_\_\_\_. *Sémiogênese des langues des signes: étude de langues des signes émergentes (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens*. Tese (Doutorado) – Universidade Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GREMMO, M.-J. Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, n. 22, 1995, p.33-61.

GREMMO, M.-J.; CASTILLO, E. D. Advising in a multilingual setting: new perspectives for the role of the advisor. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Orgs.). *Supporting independent learning: issues and interventions*. Frankfurt: Lang, 2006, p. 21-35.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Série Audiologia*. Ed rev. Rio de Janeiro: INES, 2005.

JAMIESON, A. The advisor at work. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. (Orgs.). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT Publications, 2001, p. 53-65.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. 4.Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 105-127.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 6.Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.56-61.

KELLY, R. Language counseling for learner autonomy. In: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W.; PIERSON, H. (Orgs.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p.93-113.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.15-26.

KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? *Mélanges*. n. 33, p. 9-24, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

\_\_\_\_\_. The emancipation of the language learner. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 2, n. 3, p. 297-309, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008a.

\_\_\_\_\_. Research methodology on language development from a complex system perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008b.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.;

HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 6.Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.35-46.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias com documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3.Ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 137-155.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas estrangeiras. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. C. (Orgs.). *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes, 2012, p. 201-220.

\_\_\_\_\_. Conselheiros Linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 199-220.

MAGNO E SILVA, W.; DANTAS, L.; SÁ E MATOS, M. C. V.; MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 52, n. 1, 2013, p. 53-72.

MAGNO E SILVA, W.; SÁ E MATOS, M. C. V.; RABELO, J. Trajetórias de aprendizagem de LE sob a perspectiva da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 681-709, 2015.

MOHRY, S. S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

\_\_\_\_\_. Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, n. 5-6, p. 1-18, 1988.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. Trad. de Márcia Cavalcanti Ribas. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 21-34.

MOZZON-MCPHERSON, M. An analysis of the skills and functions of language learning advisers. *Links & Letters*, v. 7, 2000, p. 111-126.

\_\_\_\_\_. Language advising: towards a new discursive world. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. (Orgs.). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT Publications, 2001, p. 7-22.

\_\_\_\_\_. The skills of counselling in advising: language as pedagogic tool. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Orgs.) *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, England: Pearson, 2012, p. 43-63.

MYNARD, J. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Orgs.) *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, England: Pearson, 2012, p. 26-40.

NGALASSO, M.-M. Le concept de français langue seconde. *ELA: Revue de Didactologie des langues-cultures*. Paris: Didier Érudition, p. 27-38, 1992.

NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-127.

\_\_\_\_\_. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. 3. ed. 2013. Disponível em: <[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

\_\_\_\_\_. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.27-37.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RABELO, J. A. A. *Fomento da autonomia na aprendizagem de inglês por meio do aconselhamento linguageiro: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2016.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ E MATOS, M. C. V.; MORHY, S. S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: BORGES, E.; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 179-197.

SÁ E MATOS, M. C; CRUZ, E. B.; RAMOS, C. Perspectivas para lidar com a motivação no aconselhamento linguageiro. *A Palavrada* (Transdisciplinaridade na Formação do Professor de Línguas: Cultura, Arte e outros Saberes), n. especial, p. 130-137, 2015.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. C.; RAMOS, L. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Secretaria de Educação Especail. vol. 2. Brasília: MEC/SEE/SEESP, 2004.

SEBAN-LEFEBVRE, D.; TOFFIN, C. *L'enfant qui n'entend pas: la surdit , un handicap invisible*. Paris: Belin, 2008.

SILVA, A. C. A representa o social da surdez: entre o mundo acad mico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Media o, 2012, p. 39-50.

SKLIAR, C. A localiza o política da educa o bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educa o Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. 4.ed. Porto Alegre: Media o, 2013a, p.7-14.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educa o: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. Ed. Porto Alegre: Media o, 2013b, p.7-32.

SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingual education and Sign language as the mother tongue of Deaf children. In: KELLETT BIDOLI, C. J.; OCHSE, E. (Orgs). *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang, 2008, p.75-94.

\_\_\_\_\_. *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SOUZA, R. M. S.; G OES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considera es sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educa o Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. vol.1. 4.ed. Porto Alegre: Media o, 2013, p. 163-187.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, 2006.

STICKLER, U. Using counselling skills for language advising. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. (Orgs.). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT Publications, 2001, p. 40-52.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Mouton: Linstok Press, 1960.

SVARTHOLM, K. 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? *Educar em Revista*. ed. especial n. 2, p. 33-50. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

TEXEIRA, E. *As três metodologias: acad mica, da ciência e da pesquisa*. 10ed. Petr polis: Vozes, 2013.

THORNTON, K. Target language or L1: advisor's perceptions on the role of language in a learning advisory session. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Orgs.) *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, England: Pearson, 2012, p. 65-86.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WESTPHAL, G. F. *La enseñanza de lenguas y el enfoque natural*. Paper apresentado no II Seminário de Linguística e Ensino de Línguas Modernas. Setembro de 1995. Departamento de Letras. PUCRS. 1995.

YIN, R.K. *Pesquisa Qualitativa do início ao fim*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.