

Intercompreensão em línguas para surdos: uma proposta para o desenvolvimento das multiliteracias

Carolina Lúgaro, Maria Helena Araújo e Sá
& Ana Isabel Silva

Resumo

Os desafios contemporâneos exigem uma educação que proporcione instrumentos para o exercício da cidadania ativa nas várias esferas de atuação dos indivíduos. Reconhecendo-se as novas práticas de literacia e visando incluir as pessoas surdas no mundo plural e multimodal, desenvolvemos um estudo sobre os efeitos de um Programa de Intercompreensão em Línguas (PIL) no incremento das multiliteracias deste público, com vista à sua emancipação e exercício de cidadania. O estudo se insere numa perspectiva de educação para todos, assente na valorização e diálogo com a diversidade, no espírito crítico e na mobilização dos saberes e experiências pessoais. O PIL interseta trabalhos sobre a aplicação pedagógica da intercompreensão, perspectivas das literacias plurilíngues dos surdos e quadros teóricos e heurísticos desenvolvidos por projetos europeus sobre intercompreensão. Neste artigo, descrevemos o processo de concepção do PIL, o referencial teórico que o embasa, seu processo de validação e estrutura.

Palavras-chave:

surdos; multiliteracias; plurilinguismo; intercompreensão.

Abstract: The challenges of the contemporary world require an education for an active citizenship in the various individuals' spheres of action. Recognizing new literacy practices and aiming at including and integrating the deaf in a plural and multimodal world, we are carrying out a study on how a Language Intercomprehension Program (PIL) on the development of the multiliteracies of this public for their empowerment and full citizenship. The study comes from a perspective of education for all, based on appreciation and dialogue with diversity, critical thinking and deployment of personal knowledge and experiences. The programme is based on pedagogical implementation of intercomprehension, perspectives of plurilingual literacies of the deaf, and theoretical frameworks developed within European projects on intercomprehension. In this article we describe the process of the programme design, the theoretical framework that underpins it, its validation process and structure.

Keywords: deaf; multiliteracies; plurilingualism; intercomprehension.

Resumé : Les défis contemporains exigent une éducation qui fournisse les instruments d'une citoyenneté active dans les différentes sphères d'action des individus. Reconnaisant les nouvelles pratiques d'alphabetisation et visant l'inclusion des personnes sourdes dans un monde pluriel et multimodal, nous réalisons une étude sur les effets d'un Programme d'Interprétation de la Langue (PIL) sur le développement des littératies de ce public vers son émancipation et sa pleine citoyenneté. L'étude s'inscrit dans une perspective d'éducation pour tous, fondée sur l'appréciation et le dialogue avec la diversité, la pensée critique et le déploiement des connaissances et expériences personnelles. Le programme est basé sur la mise en œuvre pédagogique de l'intercompréhension, sur les études sur les littératies plurilingues des sourds, et sur les cadres théoriques développés au sein de projets européens sur l'intercompréhension. Dans cet article, nous décrivons le processus de conception du programme, le cadre théorique qui le sous-tend, son processus de validation et sa structure.

Mots clés: sourds ; littéracies multiples ; plurilinguisme ; intercompréhension.

Resumen: Los desafíos contemporáneos requieren una educación que proporcione instrumentos para el ejercicio de la ciudadanía activa en las diversas esferas de acción de los individuos. Reconociendo nuevas prácticas de alfabetización y con miras a incluir e integrar a los sordos en un mundo plural y multimodal, se está llevando a cabo un estudio sobre los efectos de un Programa de Intercomprensión en Lenguas (PIL) en el desarrollo de las multialfabetizaciones de este público, con miras a su emancipación, empoderamiento y ejercicio de ciudadanía plena. Este estudio parte de una perspectiva de educación para todos, basada en la valorización y el diálogo con la diversidad, el espíritu crítico y la movilización de conocimientos y experiencias personales. El PIL tiene como base trabajos sobre la aplicación pedagógica de la intercomprensión e sobre alfabetizaciones plurilingües de los sordos y los marcos teóricos desarrollados en el marco de proyectos europeos sobre intercomprensión. En este artículo describimos el proceso de concepción del PIL, el marco teórico que lo sustenta, su proceso de validación y estructura.

Palabras clave: sordos; multialfabetizaciones; plurilingüismo; intercomprensión.

Introdução

A (super)diversidade das sociedades atuais demanda uma educação que proporcione instrumentos que permitam, a todos os indivíduos, a participação, com autonomia e espírito crítico, nas suas diferentes esferas de atuação. Neste cenário, onde a multimodalidade e a multiplicidade cultural e linguística estão presentes, é essencial saber transitar entre diferentes línguas e linguagens, nas diversas modalidades textuais presentes no quotidiano, já que novas práticas de comunicação exigem novas práticas de literacia (Cope & Kalantzis, 2009).

Este estudo enquadra-se numa perspetiva de *educação para todos*, assente na valorização do diálogo e da diversidade, buscando despertar o espírito crítico e a mobilização dos saberes e experiências pessoais dos estudantes surdos. Neste cenário, com o objetivo de incluir e integrar este público em um mundo essencialmente diverso, plural e multimodal, concebemos, implementamos e avaliamos os efeitos de um Programa de Intercompreensão em Línguas (PIL) no desenvolvimento das multiliteracias dos surdos. Na primeira parte deste artigo, apresentamos o enquadramento teórico do estudo, sustentando nosso posicionamento epistêmico sobre a inclusão e uma *educação para todos*; a seguir, referimos os pontos de encontro entre uma pedagogia das multiliteracias e a abordagem de intercompreensão em línguas, com foco na comunicação e na construção de sentidos para depois expor os argumentos que justificam a realização de um programa de intercompreensão para surdos. Na segunda parte, apresentamos o programa: seus objetivos, referencial que embasa sua conceção, sua estrutura e conteúdo e o processo de validação.

1. Pontos de partida teóricos

Partindo de um entendimento de educação numa perspetiva sociocultural, consideramos o uso da língua como prática social onde os significados são negociados e construídos por meio do diálogo, e na ação e interação com e entre contextos, discursos, indivíduos, elementos culturais.

Neste sentido, intencionamos uma educação linguística democrática nos termos de De Mauro (2018) que reconheça todas as línguas e suas variedades e que sirva o propósito de favorecer uma mais rica participação na vida social e intelectual dos indivíduos, valorizando e expandindo os repertórios individuais e património linguístico-comunicativo dos indivíduos surdos.

Propomos a abordagem de intercompreensão (IC) como propulsora de uma educação para surdos mais inclusiva, crítica e participativa.

1.1. Os surdos e a comunicação numa perspetiva de educação para todos

A educação dos surdos tem sido perspetivada a partir do paradigma clínico-terapêutico, que considera a surdez como uma condição de saúde, ou seja, aborda a inclusão como um processo de “normalização dos deficientes” por meio do uso de dispositivos de amplificação sonora e implantes cocleares, e os surdos são inseridos em escolas de ensino regular, nas quais a língua oral é utilizada como idioma de instrução e acesso ao conhecimento (Bagga-Gupta & Weckström, 2020; Kuntze et al., 2014) .

Na segunda metade do século XX, na tessitura de diferentes movimentos e posicionamentos balizados pela *Declaração de Salamanca*¹, a comunidade surda embarca na luta pelo reconhecimento de uma identidade e cultura, na tentativa de mudar o paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural. Almeja o reconhecimento explícito da existência das diferentes línguas gestuais como representação de uma minoria linguística (Kauchakje, 2003; Skliar, 2001). Decorrente desta perspetiva linguístico-cultural, no final do século, diversos países, incluindo Brasil e Portugal, reconhecem o estatuto de língua às línguas gestuais das comunidades surdas, com o qual se procura assegurar uma educação bilíngue.

Os dois posicionamentos partem de pontos diferentes e a perceção acerca do que será a inclusão muda radicalmente conforme os profissionais que atuam com surdos e os investigadores alinhem com uma ou outra compreensão. A nossa visão reconhece a dinâmica e complexidade das sociedades atuais e procura um cenário no qual os indivíduos surdos e ouvintes “can meet in an equitable manner and where conditions for deaf persons participation are prioritized” (Bagga-Gupta & Weckström, 2020, p.17). Por isso, uma *educação para todos*, baseada nos princípios de inclusão e equidade, precisa de se distanciar de uma visão hegemônica de um grupo sobre outro e de uma determinada língua e cultura em detrimento de outra(s).

No último relatório de monitorização da educação global, a UNESCO (2020) chama a atenção para a inequidade, agravada pela pandemia, em matéria de educação como direito universal e como uma realidade para todos, e enfatiza: “todos significa todos”. A educação para todos precisa atender as diferenças linguísticas, culturais, sociais, de gênero, entre outras, assegurando que todos os aprendizes se sintam valorizados, sem pôr em evidência as diferenças, mas, ao mesmo tempo, sem ter como base a homogeneidade (Müller de Quadros, 2003). Refinamos esta asserção com Santos (2004): “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. (p.56)

Neste sentido, a chamada terceira posição surge com uma visão diferente sobre questões relacionadas com a comunicação, cultura e identidade, que ilumina novos modos de perceber a inclusão em prol da *educação para todos*. Esta posição se fundamenta em investigação empírica multidisciplinar sobre as práticas sociais de todos,

reconhecendo o entrelaçado, dinâmico e complexo mundo no qual os indivíduos (con)vivem (Bagga-Gupta & Weckström, 2020; Messina Dahlberg & Bagga-Gupta, 2019), proporcionando uma oportunidade para pensar além de dicotomias e de categorias em oposição, procurando pontos de encontro de múltiplas perspectivas.

Neste caminho, o que nos interessa é a construção de sentidos, como processo individual e social, no qual as diferentes línguas e repertórios linguísticos do sujeito são explorados e valorizados nos encontros comunicativos (Bagga-Gupta & Weckström, 2020; Kuntze et al., 2014; Swanwick, 2018).

1.2. Intercompreensão em línguas e multiliteracias: novos paradigmas na educação de surdos

De um ponto de vista ideológico, conceptual e epistemológico numa perspectiva de *educação para todos*, numa terceira posição e com uma visão sociocultural de educação e comunicação, as multiliteracias e a intercompreensão em línguas (IC) surgem como abordagens que vão ao encontro de novos paradigmas educativos que atendam a complexidade do pensamento, das relações, das sociedades contemporâneas. Nesta realidade, emerge a necessidade de uma educação que proporcione instrumentos para o exercício de uma cidadania ativa e plena nas várias esferas de atuação dos indivíduos. Para isso, o processo de formação deve proporcionar experiências que favoreçam a autonomia e a liberdade do agir e do pensar, a ação crítica sobre o mundo e a realidade, uma “educação crítica e criticizadora [...] que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras.” (Freire, 1999, p. 86, 96).

Convocando a pedagogia crítica freiriana, García e Kleifgen (2019) afirmam que, como leitor crítico do mundo, o indivíduo é capaz de se reposicionar social e politicamente na complexidade dos contextos sociais que configuram uma ecologia complexa de interações e comunicação onde a diversidade linguística e a multimodalidade estão presentes. Neles, as línguas e as literacias se interrelacionam numa prática social fluida, onde os significados são negociados e construídos por meio do diálogo e na ação e interação com e entre indivíduos, línguas, culturas, textos, contextos, discursos, modalidades (García & Kleifgen, 2019; Street, 1993).

Nessa ecologia linguística e cultural das sociedades contemporâneas, a IC é proposta como uma abordagem plurilíngue dentro de uma perspectiva que integra as línguas, as multiliteracias e as multimodalidades no processo de comunicação, na busca de um caminho para a inclusão dos surdos num mundo multilíngue e multimodal (Lúgaro et al., 2021). Utilizada em contextos educativos, esta abordagem promove o plurilinguismo e a interculturalidade; possibilita a descoberta e a valorização de todas as línguas, variedades de línguas e culturas, aproveitando e didatizando seus pontos de contacto; explora e potencializa os repertórios individuais e a atividade verbal-cognitiva e estratégica dos sujeitos (Araújo e Sá, 2013; De Carlo & Garbarino, 2021).

A IC emerge como uma mudança de paradigma na didática das línguas que aponta ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue, que promove a habilidade de transitar entre as línguas, utilizando os repertórios individuais, linguísticos e outros, na construção de sentidos em diversas interações, situações e contextos sociais (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2021; Marshall & Moore, 2016). Por isto, não obstante a polifonia de vozes em torno do conceito (Ollivier, 2013), a seguinte definição alinha com nossa perspectiva e objetivos do nosso estudo.

l'intercompréhension est un mode de communication global qui fait appel à des compétences potentiellement partielles et déséquilibrées dans diverses langues ainsi qu'à des compétences spécifiques additionnelles (métalinguistiques, cognitives, stratégiques, entre autres) et à des dispositions envers la communication, et les associe pour assurer la communication entre individus locuteurs de langues différentes n'ayant pas forcément appris la langue des autres. (Ollivier et al., 2020)

Desta definição podemos extrair elementos fundamentais para a discussão da inclusão, integração e agência dos surdos na sociedade. Assim, e com base em estudos sobre a aplicação pedagógica da IC (Escudé & Calvo del Olmo, 2020; Oliveira, 2016; Paulo, 2019), bem como noutros relacionados com as multiliteracias plurilíngues dos surdos (De Meulder et al., 2019; Kusters et al., 2017), elencamos os argumentos que sustentam uma abordagem de IC para o desenvolvimento das multiliteracias dos surdos:

- coloca os alunos como agentes sociais dentro de um contexto sociocultural no qual a aprendizagem ocorre por meio de processos individuais e sociais, em interação dialógica e de mediação com outros alunos, o professor e os textos, para negociar e construir sentido;
- desperta a conscientização e o contacto dos alunos com a diversidade linguística, cultural e a multimodalidade, promovendo o pensamento crítico sobre a própria língua e a dos outros e sobre diferentes modos e modalidades de comunicação;
- proporciona uma visão positiva da diversidade linguística e cultural, valorizando todas as línguas, incluindo as gestuais, capitalizando seus pontos de contacto, proximidade e semelhanças, numa perspectiva de inclusão, coesão e solidariedade democrática;
- valoriza os repertórios individuais e totais, incluindo aspetos multimodais dos repertórios linguísticos dos surdos.

Estes argumentos fundamentam o desenvolvimento de um PIL com foco na leitura para estudantes surdos do ensino secundário, cujo objetivo é desenvolver suas multiliteracias plurilíngues com o intuito de promover a autonomia e participação ativa nos processos de aprendizagem, diálogo com a diversidade, espírito crítico, rentabilizando seus saberes e experiências pessoais. Buscamos assim alcançar a finalidade maior de

nosso projeto: incluir e integrar os surdos em um mundo essencialmente diverso, plural e multimodal, com vista ao empoderamento, emancipação e o exercício da cidadania crítica e de autorregulação nas diversas comunidades às quais os surdos pertencem e nos diferentes papéis que desempenham nelas.

2. Programa de intercompreensão em línguas para surdos

Construímos um PIL para estudantes surdos apoiado em um referencial norteador da seleção dos textos e da produção das atividades e que balizará a análise dos dados recolhidos.

2.1. *Objetivos específicos do PIL*

O objetivo geral do PIL é o desenvolvimento das multiliteracias dos alunos surdos. Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, despertando o gosto e curiosidade pelas línguas;
- Proporcionar oportunidades de estabelecer relações interlinguísticas e interculturais positivas;
- Promover a leitura crítica de textos em diversos formatos e línguas;
- Estimular a autonomia na aprendizagem por meio da utilização de recursos disponíveis;
- Incentivar a mobilização e expansão de repertórios verbais, plurissemióticos e estratégicos;
- Valorizar os saberes e experiências prévias para a construção e negociação de sentidos em várias línguas;
- Proporcionar a consciencialização metalinguística e metacognitiva.

Estes fundamentos coadjuvam na promoção de ferramentas para aprender a aprender e no enriquecimento linguístico dos surdos, pilares necessários para uma participação ativa e crítica em sociedade.

2.2. *Referencial que fundamenta o PIL*

Para alcançar estes objetivos, construímos um referencial norteador do desenvolvimento do PIL, considerando os instrumentos heurísticos desenvolvidos no âmbito de dois projetos em IC recentes e agregadores de investigadores-formadores de vários países e línguas com trabalho reconhecido nesta área (MIRIADI² e EVAL-IC³), designadamente: as dimensões e descritores de competência emergentes do EVAL-IC e do REFIC⁴, produto de MIRIADI.

Sintetizando, o REFIC formula cinco esferas de competência: duas de ordem processual e metalinguística e três de ordem comunicacional. Já o EVAL-IC, produziu dimensões e seus descritores para as competências em intercompreensão receptiva, interativa e de interprodução. Na tabela 1 sintetizamos as esferas e dimensões da competência de IC, formuladas no âmbito destes dois instrumentos que fundamentam o referencial teórico do PIL.

Tabela 1
Esferas e dimensões da competência de intercompreensão formuladas no âmbito do REFIC e do EVAL-IC

REFIC		EVAL-IC
O sujeito plurilíngue e sua aprendizagem - se relaciona com o desenvolvimento do repertório linguístico-cultural do sujeito, bem como com estratégias metacognitivas relacionadas à gestão, organização e avaliação da aprendizagem.		Dimensão linguística- inclui o conhecimento fonológico, lexical, semântico e morfosintático.
As línguas e as culturas - trata-se da esfera de conhecimento relacionado com línguas e culturas numa perspectiva plurilíngue e intercultural.		Dimensão para e não verbal - engloba conhecimento paraverbal, aspetos cinéticos e recursos semióticos.
A compreensão escrita	Incluem competências gerais (antecipar significados com apoio em elementos extratextuais, identificar o contexto da comunicação, etc.), e específicas (reconstrução de regras de correspondência de uma língua a outra, realizar transferências linguísticas, etc.)	Dimensão sociopragmática - relaciona-se com estratégias colaborativas como a negociação de sentidos ou a utilização de ferramentas de mediação.
A compreensão oral e audiovisual		Dimensão psicológica - abrange aspetos intrapsicológicos (motivação, confiança...), bem como aspetos socioafetivos que contemplam a relação como os outros e com as línguas.
A interação plurilingue		Dimensão intercultural - inclui conhecimento sobre línguas e culturas e competências interculturais.
		Dimensão (meta) cognitiva - tem relação com a flexibilidade cognitiva, a competência de refletir sobre semelhanças linguístico-discursivas, proximidades, diferenças.
		Dimensão estratégica - transversal a todas as outras, tem a ver com a mobilização de conhecimento e competências linguísticos e pragmáticos.
		Dimensão "meta" - inclui essencialmente competências metalinguísticas e metapragmáticas.

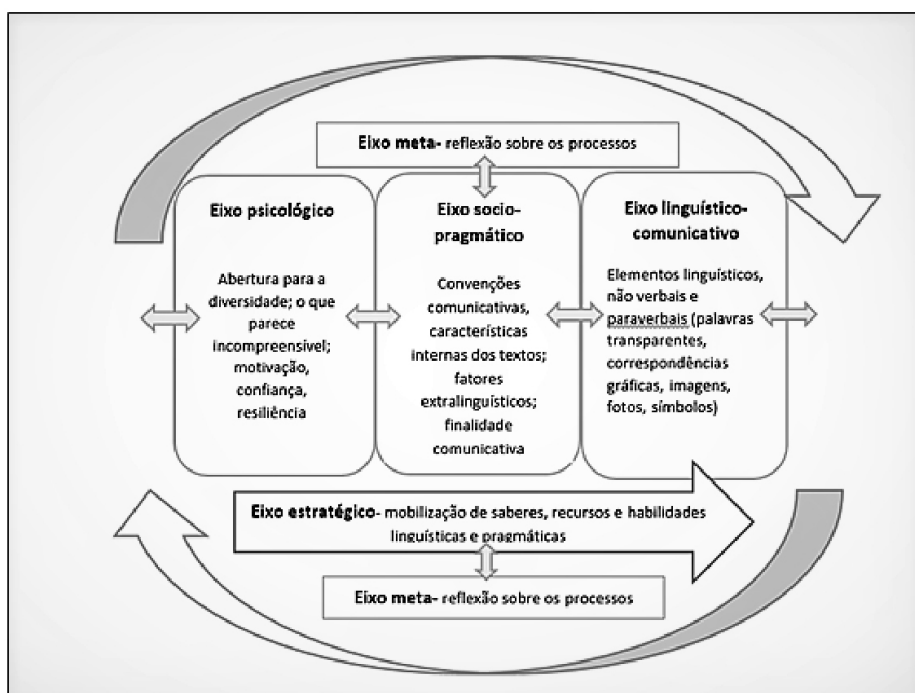
Fonte: as autoras

Considerando os elementos do quadro anterior, e tendo em vista nosso público-alvo e objetivos, construímos o referencial do PIL que norteou todo o desenvolvimento e avaliação do programa. Assim, na fase de concepção, o referencial orientou a seleção dos textos e a construção das atividades; na fase de implementação, os seus eixos são objeto de observação em diferentes momentos por meio das diversas atividades; após a implementação, os seus componentes são o ponto de partida para a análise e discussão dos dados.

O referencial é constituído por cinco componentes (designados eixos), complementares e interrelacionados: linguístico-comunicativo, sociopragmático, psicológico, estratégico (transversal aos anteriores) e meta (cognitivo, linguístico), eixo este que

envolve todos os outros, por meio da “reflexão sobre” os recursos, operações e processos neles contemplados. A figura 1 esquematiza este referencial.

Figura 1
Referencial do PIL



Fonte: as autoras.

Especificamos de seguida os eixos do referencial e as suas componentes.

Eixo psicológico: tem como ênfase a consciencialização da diversidade linguística e o despertar de uma atitude de abertura e sensibilidade para essa diversidade. Abrange aspectos motivacionais, como a curiosidade e o desejo de transitar entre línguas pouco conhecidas, assim como a autoconfiança e a resiliência, ou seja, a disposição de utilizar os conhecimentos e experiências prévias na construção de sentidos em eventos de comunicação plurilíngues.

Eixo sociopragmático: tem como foco o reconhecimento e a utilização de elementos textuais, extratextuais e imagéticos, para identificar os tipos de textos em diferentes línguas, a sua intencionalidade, os traços característicos das estruturas de discurso e as convenções de comunicação nas diversas línguas/culturas.

Eixo linguístico-comunicativo: tem como objetivo o reconhecimento de elementos linguísticos verbais, não verbais e paraverbais para identificar as semelhanças e correspondências entre as línguas dos textos e as línguas conhecidas pelos estudantes. Inclui a confiança nas palavras transparentes, a realização de transferências e o estabelecimento de relações entre línguas para construir sentidos na leitura de textos em línguas pouco conhecidas.

Eixo estratégico: transversal aos anteriores, envolve todas as habilidades, repertórios, conhecimentos linguísticos, culturais e pragmáticos que os estudantes mobilizam na experiência de leitura e compreensão de textos plurilíngues e na sua relação com línguas pouco familiares para eles.

Eixo meta: as componentes deste eixo também estão presentes nos outros quatro, já que sua ênfase está na “reflexão sobre”, assim como na percepção e na tomada de consciência dos processos cognitivos, das operações realizadas e dos caminhos percorridos para compreender textos em línguas diferentes das utilizadas pelos sujeitos na comunicação frequente.

2.3. Descrição geral do PIL, conteúdo e atividades

O PIL é composto por uma Introdução e 3 unidades. As atividades de cada unidade foram planeadas para contemplar todos os elementos dos 5 eixos, embora com maior ou menor ênfase, dependendo dos seus objetivos. Na seleção das atividades e nas instruções e enunciados das tarefas, foi levado em conta o estilo cognitivo dos surdos, que é caracterizado “por um pensamento que é simultaneamente não-verbal, global, intuitivo, emocional, concreto e analógico” (Sim-Sim, 2005, p.51). Estas características se refletem, em particular, em instruções diretas e na precisão e objetividade das questões.

No decurso do programa, os estudantes confrontaram-se com diversos géneros textuais em diferentes suportes (narrativos, vídeos, folhetos, páginas web, etc.), acompanhados de elementos visuais que proporcionaram ao programa um desenho multimodal (ver exemplos na próxima secção). As línguas presentes foram o espanhol, francês, inglês, italiano e português e a “Arte” foi o tema transversal e unificador. As atividades, conforme seu objetivo, propõem ora o trabalho individual, ora o trabalho em grupo.

Ao longo do PIL, as diferentes línguas e atividades são propostas com complexidade crescente, e a maior ênfase está nos eixos linguístico-comunicativo, sociopragmático e estratégico. As atividades das 3 unidades foram agrupadas em secções com títulos específicos. Na secção “Percebendo os textos” é trabalhada a compreensão do texto, a construção de sentidos em uma ou várias línguas. A secção “Explorando as línguas” promove o envolvimento dos estudantes em tarefas de comparação, relações e proximidade entre as línguas. Na secção “Sobre as minhas conclusões” pretende-se que o estudante realize uma ponderação sobre seu desempenho nas diferentes tarefas

e na secção “Meus pensamentos”, no final de cada unidade, promove-se uma autorreflexão sobre a experiência, os sentimentos e sensações do aluno durante o programa e os possíveis contributos para sua formação e processo de aprendizagem. Esta parte é mais extensa e aprofundada no final da terceira unidade, induzindo uma autoavaliação de todo o percurso.

A tabela 2 esquematiza a estrutura do PIL, a carga horária e as tarefas que compõem cada uma das secções.

Tabela 2
Estrutura do PIL, carga horária e conteúdo

Estrutura	Carga horária	Tarefas
Introdução- As línguas ao nosso redor	2 sessões de 1h15	Tarefa 1. Eu e as línguas Tarefa 2. Explorando as fotografias
Unidade 1- Das nossas ruas para o mundo	2 sessões de 1h15 cada	Tarefa 1. Andrà tutto bene Tarefa 2. Arco-íris de línguas Tarefa 3. Percebendo os textos Tarefa 4. Explorando as línguas Sobre minhas conclusões Meus pensamentos
Unidade 2- Entre línguas, culturas e artes	2 sessões de 1h15 cada	Tarefa 1. Arte de rua Tarefa 2. Explorando as línguas Tarefa 3. Percebendo os textos Sobre minhas conclusões Tarefa 4. Descobrindo artes Meus pensamentos
Unidade 3- Diversidade na arte, arte na diversidade	2 sessões de 1h15 cada	Tarefa 1. Percebendo os textos Sobre minhas conclusões Tarefa 2. Explorando as línguas Sobre minhas conclusões Tarefa 3. Arte para todos Sobre minhas conclusões Tarefa 4. História da Mandy Sobre minhas conclusões Meus pensamentos

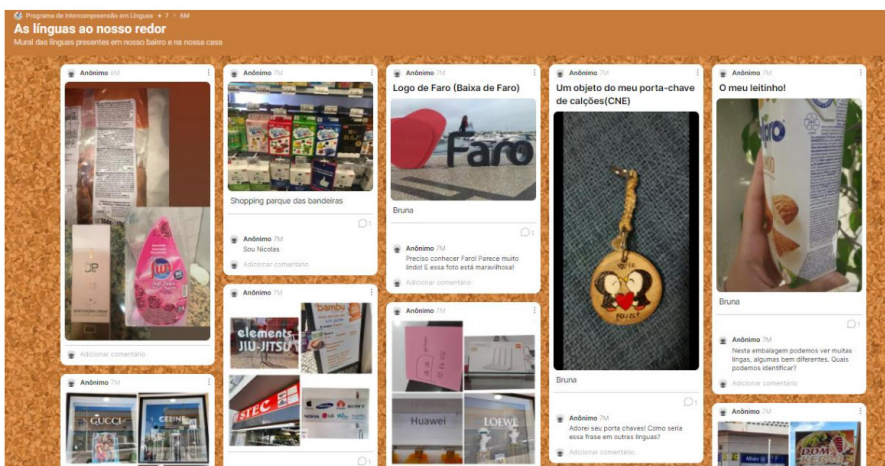
Fonte: as autoras.

2.3.1 Atividades e conteúdo de cada secção do PIL

A Introdução do programa visa consciencializar os estudantes sobre a variedade linguística e refletir sobre a sua relação com as línguas. Propõe o registo de fotografias de placas nas ruas do bairro ou nos alimentos das despensas dos estudantes, onde várias línguas aparecem. As fotografias foram postadas no Padlet.com, onde foi realizado um mural coletivo com as imagens registadas e exploradas através de um

guia. Nesta secção, também foi solicitada aos estudantes a realização de uma breve biografia linguística, como na Figura 2.

Figura 2
Parte do mural coletivo realizado na introdução do PIL e uma das tarefas relacionadas



Observa o mural realizado pela turma no padlet, escolhe algumas fotos e junto com os

Autor da foto	Língua(s) presente(s)	Contexto no qual se encontram (placa de loja, graffiti, publicidade, etiqueta, etc)

Após esta primeira sensibilização à diversidade linguística e cultural próxima dos estudantes, a Unidade “Das nossas ruas para o mundo” introduz as línguas espanhola e italiana por meio de imagens e textos que incorporam a arte em cenários familiares. As tarefas desta unidade oferecem oportunidades de trabalhar a compreensão textual e favorecem uma primeira aproximação, comparação e reflexão sobre línguas pouco conhecidas, como vemos na Figura 3:

Figura 3
Textos e atividades elucidativas na Unidade 1



Sabes o que significa a frase “Andrà tutto bene”?

Qual é o **objetivo** deste cartaz?

Sobre a **foto**

Onde te parece que foi tirada?

Quando te parece que foi tirada?

Quais as **duas** línguas do cartaz?

Frase	Língua
Andrà tutto bene!	
¡Todo saldrá bien!	
	Português

Na Unidade 2, “Entre línguas, culturas e artes”, acrescentam-se as línguas francesa e inglesa, por meio de texto biográfico e publicações em redes sociais de artistas de rua. Também, e com o objetivo de expandir o conhecimento de mundo, partindo de situações familiares aos estudantes, foi solicitado o registo e partilha das expressões artísticas existentes nas ruas de suas cidades ou bairros. Os estudantes exploraram e procuraram informação em sites com artistas de rua de diversas partes do mundo em várias línguas. Na figura 4 podemos ver algumas das atividades da Unidade.

Figura 4
Textos e atividades elucidativas na Unidade 2

Trabalho com colegas

O artista Eduardo Kobra pintou este mural em homenagem as vítimas de Covid 19. No Instagram ele postou uma foto do mural e um comentário. Identifica a língua de cada texto

<p>1- "We will overcome this together, but apart. Or apart, hence together. In these times of necessary social isolation, we need to have faith. Regardless of our geographic location, ethnicity, and religion, we are United in the same prayer: <u>may</u> God inspire scientists to find the solution to this pandemic - and comfort our hearts so that we have the strength and can continue together as humanity."</p>	<p>2- "Nous surmonterons cela ensemble, mais séparés. Ou séparés, donc ensemble. En ces temps d'isolation sociale nécessaire, nous devons garder la foi. Quel que soient notre emplacement géographique et notre religion, nous sommes Unis dans la même prière: que Dieu inspire les scientifiques à trouver la solution à cette pandémie - et à reconforter nos cœurs afin que nous ayons la force et puissions continuer ensemble en tant qu'humanité."</p>
<p>3- "<u>Vinceremo insieme, ma ognuno per sé. O ognuno per sé, quindi insieme. In questi tempi di necessario isolamento sociale, bisogna avere fede. Indipendentemente dalla nostra posizione geografica, etnia e religione, siamo uniti nella stessa preghiera: Che Dio ispiri gli scienziati a trovare la soluzione a questa pandemia e dia conforto ai nostri cuori per avere la forza e andare insieme come umanità.</u>"</p>	<p>4- "Vamos a vencer esto juntos, pero separados. O separados — por eso juntos. En estos tiempos de necesario aislamiento social, precisamos tener fe. Independientemente de nuestra ubicación geográfica, etnia y religión, estamos unidos en una misma oración: que Dios inspire a los científicos a encontrar una solución para esta pandemia, y consuele nuestros corazones para que podamos tener fuerza y seguir juntos como humanidad."</p>

Quais das 4 línguas achas mais parecidas

E quais das línguas te parecem mais diferentes das que tu dominas?

Na seguinte tabela, cada coluna corresponde a uma das línguas dos textos, mais o português.

Escreve as línguas na primeira linha e completa a tabela com palavras extraídas dos textos anteriores

		Inglês		Português
		together		
	foi			
oración			trovare	
				força
		scientists		
humanidad				
	Dieu			
			cuori	

Na última unidade, “Diversidade na arte, arte na diversidade”, o programa oferece expressões artísticas variadas e suportes textuais multimodais ainda mais amplos, incluindo folhetos, matérias jornalísticas, vídeos, sobre artistas de diferentes áreas e com diversas condições físicas. Assim como nas unidades anteriores, as 5 línguas são combinadas de diversas maneiras - ora o mesmo texto trabalhado em todas as línguas, ora diferentes textos em línguas distintas - por meio de atividades com diferentes formatos e grau de complexidade. Estas vão desde questões abertas relacionadas com leitura

e interpretação de texto até tarefas focadas em questões puramente linguísticas, na busca do vocabulário correspondente nas várias línguas ou passando pela identificação de elementos indicadores da intencionalidade dos textos, como ilustra a Figura 5.

Figura 5
Textos e atividades elucidativas na Unidade 3



Que tipo de textos são? Sublinha a opção correta

Placas de rua Publicidade de artistas

Folhetos de divulgação Reportagens sobre arte

A finalidade dos textos é dar informações sobre.....

O que eles têm de parecido?.....

O que têm de diferente?.....

Completa as frases com o(s) número(s) dos textos a que se relacionam

- Adoraria ver artesanato asiático
- Estarei na Itália próximo fevereiro
- Aprendi dança contemporânea em

Intercala-se uma secção designada “Sobre minhas conclusões”, que visa levar o sujeito a refletir sobre a compreensão dos textos, a mobilização de repertórios e a utilização de estratégias na realização das atividades. Finda cada unidade, a secção “Meus pensamentos” propõe um duplo movimento de reflexão e autoavaliação sobre aspectos socioafetivos, psicológicos e atitudinais (des)envolvidos, como mostram os exemplos na Figura 6.

Figura 6
Atividades das seções “Sobre minhas conclusões” e “Meus pensamentos”

Sobre minhas conclusões

Como classificarias a compreensão do **texto** anterior? Sublinha a opção que corresponde

Muito fácil Fácil Dificil Muito dificil

Na tua opinião, o que te ajudou na **compreensão** desse texto (podes indicar várias opções)?

A língua em que está escrito, porque é parecida com o português ()

A imagem ()

As palavras transparentes* ()

A ajuda dos colegas/professores ()

Meu conhecimento sobre o assunto ()

Meus pensamentos

Como te sentiste lendo textos em 4 línguas diferentes? Sublinha a(s) que corresponda(m) e escreve outros sentimentos que percebeste

confiante perdido desafiado

Qual língua te resultou **mais difícil** de compreender? Porquê?

Qual língua te resultou **mais fácil** de compreender? Porquê?

A ideia que tinhas sobre à tua compreensão de textos em línguas estrangeiras **mudou**?

SIM NÃO

Se sim, de que maneira?

2.4. Processo de validação do PIL

Com vista a conferir fiabilidade e validade ao programa antes da sua implementação, foi realizado um processo de validação de uma primeira versão do PIL. Este processo decorreu em três etapas sequenciais: análise por painel de especialistas; pilotagem com surdos; revisão e adaptação final.

Análise por painel de especialistas

Nesta etapa, participaram um especialista em IC, um especialista na área de surdos e comunicação e um intérprete de língua gestual com ampla experiência na educação de jovens surdos.

Os três receberam dois documentos: o programa em formato Word editável, com a orientação de incluir os comentários pertinentes no próprio texto; um instrumento de validação construído pelos investigadores. Este instrumento é composto por três tabelas com critérios e uma escala de avaliação sobre os objetivos, os textos e recursos e as tarefas presentes no PIL, além de um espaço para comentários. Uma parte deste instrumento pode ser apreciado na Tabela 3.

Tabela 3
Tabela para avaliação do PIL com relação aos objetivos

OBJETIVOS	INTRODUÇÃO			UNIDADE 1			UNIDADE 2			UNIDADE 3			MINHA EXPERIÊNCIA		
	Sim	Não	E/P*	Sim	Não	E/P*	Sim	Não	E/P*	Sim	Não	E/P*	Sim	Não	E/P*
1. Sensibiliza para a diversidade linguística e cultural despertando o gosto e a curiosidade pelas línguas.															
3. Promove a leitura crítica de textos em diversos formatos e línguas.															
4. Estimula a autonomia na aprendizagem por meio da utilização de recursos disponíveis.															
5. Incentiva a mobilização e expansão de repertórios verbais, plurissemióticos e estratégicos.															
6. Valoriza os saberes e experiências prévias para a construção e negociação de sentidos em várias línguas.															
7. Propicia a consciencialização metalinguística e metacognitiva.															

*E/P= em parte

Na primeira etapa de validação, foi apontada a necessidade de acrescentar mais atividades que convocassem a reflexão do aluno sobre a abertura, motivação e curiosidade para compreender textos em línguas pouco conhecidas. Também foram sugeridas adequações na extensão dos enunciados, assim como no vocabulário neles utilizado.

Para atender a primeira destas sugestões e indo ao encontro de alguns dos objetivos do PIL, foi acrescentada a secção “Meus pensamentos” ao final de cada unidade.

A segunda sugestão se alinha com a literatura recente sobre a educação de surdos e literacia. Estudos apontam que a utilização de *input* qualitativo, compreensível, autêntico e diversificado, incluindo imagens, esquemas, ilustrações, assim como a identificação e realce de verbos de ação e outras palavras-chave são estratégias preconizadoras da compreensão leitora dos surdos (Almeida Oliveira & Reigota Naves, 2020; Domínguez et al., 2014; Sim-Sim, 2005). Por isto, os enunciados e introduções aos textos foram revistos e redigidos de maneira mais objetiva, e foram destacadas as palavras-chave, como se pode ver nas atividades das figuras 3, 5 e 6.

Pilotagem com surdos

A segunda etapa consistiu na realização de um teste piloto do PIL, com um grupo de estudantes surdos e a mediação de um intérprete de língua gestual. Pretendeu-se: aferir a pertinência dos textos e adequação das atividades aos seus interesses; avaliar o grau de dificuldade, clareza e eficácia dos enunciados e instruções. A maioria das atividades testadas foram realizadas com sucesso e de forma lúdica. Foram efetuados ajustes durante a terceira etapa do processo, com a colaboração do intérprete de língua gestual. As notas de observação tomadas durante as sessões foram fundamentais para a realização da terceira e última etapa da validação.

Revisão e adaptação final

A terceira etapa consistiu numa reunião com o intérprete de língua gestual participante desde o início da validação. Durante 3 horas, à luz do resultado dos dois processos anteriores, foi realizada uma exaustiva revisão de todas as atividades, enunciados e instruções do PIL. Por fim, depois de realizadas as adaptações necessárias, ficou constituída a versão final do programa.

Considerações finais

a concepção do Programa de Intercompreensão em Línguas fundamenta-se na literatura mais recente de estudos multidisciplinares na intersecção de campos como Estudos da Linguagem, Estudos Surdos e Ciências da Educação. Encontramos nestes estudos sobre os surdos e o multilinguismo uma preocupação de dar conta da

diversidade linguística e da multimodalidade, considerando o processo de construção de significados a partir da multiplicidade de discursos e vozes e na heterogeneidade de seus signos e formas. Porém, não identificamos estudos sobre a utilização de abordagens plurilíngues com surdos em contexto educativo, como a que propomos no nosso estudo, e que acreditamos ser um grande contributo tanto para o campo da linguística aplicada, como para o de educação de surdos.

A nossa proposta é sustentada por um olhar holístico e ecológico da comunicação entre línguas diversas e de modalidades diferentes que, em lugar de traçar fronteiras entre as línguas, serve-se dos seus pontos de encontro como oportunidades de aprendizagem. Com este alicerce, o PIL foi pensado no pressuposto que o desenvolvimento das multiliteracias, isto é, a capacidade de construir significados por meio de textos multilíngues e multimodais, pode trazer oportunidade aos surdos de se tornarem leitores reflexivos e críticos, para poder agir e intervir como cidadãos de um mundo complexo, diverso e mutável. Neste sentido, a IC emerge como uma abordagem que integra as línguas, as literacias e as multimodalidades na comunicação, promovendo um espaço de aprendizagem ativa, que é plural, construído no diálogo e na reflexão.

O princípio da equidade, no cerne do Programa de Intercompreensão em Línguas, é fulcral numa educação perspectivada como justa e democrática e passa pela adaptação das oportunidades à medida das capacidades dos alunos. Neste entendimento, o PIL vislumbra-se como um impulso à educação de surdos, um desafio com a pretensão de alargar as competências na construção de sentidos, rentabilizar e expandir sua capacidade cognitiva por meio da mobilização e expansão de seus recursos, repertórios e experiências.

Notas

- ¹ UNESCO, 1994 <https://unesdoc.unesco.org/search/deb6ae4b-0b68-4e6c-88c6-aba14a2ab36c>
- ² MIRIADI, Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância, 2012-2015 (<https://www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas>).
- ³ EVAL_IC, Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues, 2016-2019 (<http://evalic.eu/>).
- ⁴ O referencial de competências de comunicação plurilíngue em intercompreensão, que se apoia nos descritores propostos pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e pelo CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), foi construído no âmbito de MIRIADI. Para a versão revista, ver De Carlo & Anquetil (2019).

Referências

- Almeida Oliveira, U., & Reigota Naves, R. (2020). Ensino de português brasileiro escrito para surdos: um estudo sobre o desenvolvimento da competência linguística. In A. A. Lôpo Ramos & R. Lima (Eds.), *Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino* (pp. 104–126). Edições Makunaima.

- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2021). Online plurilingual language interaction: identity construction and the development of the plurilingual competence of students and teachers. A focus on intercomprehension. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 276–295). Routledge.
- Araújo Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *L I N G V A R V M A R E N A*, 4, 79–106. www.galapro.eu/
- Bagga-Gupta, S., & Messina Dahlberg, G. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 383–411. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>
- Bagga-Gupta, S., & Weckström, P. (2020). *On 3rd positions in democratic contexts. An education-for-all, culture-for-all and a society-for-all*. www.ju.se
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *An International Journal*, 4, 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- De Carlo, M., & Garbarino, S. (2021). Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 337–359). Routledge.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza & Figli Spa.
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., & Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892–906. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., Pérez, M. del M., & Alegría, J. (2014). Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1439–1456. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.039>
- Escudé, P., & Calvo del Olmo, F. (2020). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. Parábola Editorial. https://www.researchgate.net/publication/340076960_Intercompreensao_a_chave_para_as_linguas
- Freire, P. (1999). *Educação Como Prática de Liberdade* (23rd ed.). Paz e Terra.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- Kauchakje, S. (2003). Comunidade Surda: as Demandas Identitárias no Campo dos Direitos, da Inclusão e da Participação Social. In I. R. Silva, S. Kauchakje, & Z. M. Gesueli (Eds.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades* (pp. 57–67). Plexus.
- Kuntze, M., Golos, D., & Enns, C. (2014). Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies*, 14(2), 203–224.

- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R., & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 219–232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>
- Lúgaro, M. C., Araújo e Sá, M. H., & Silva, A. I. (2021). Deafness and Multiliteracies: Paths towards Inclusion in a Plurilingual and Multimodal World. In F. Anastassiou (Ed.), *Biliteracy and Multiliteracies: Building Paths to the Future* (pp. 186–217). Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-5275-6820-4/>
- Marshall, S., & Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Messina Dahlberg, G., & Bagga-Gupta, S. (2019). On the quest to “go beyond” a bounded view of language. Research in the intersections of the Educational Sciences, Language Studies and Deaf Studies domains 1997–2018. *Deafness & Education International*, 21(2–3), 74–98. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561782>
- Müller de Quadros, R. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos : inclusão/exclusão. *Ponto de Vista: Revista Deinclusão e Processos Inclusivos*, 5, 81–111.
- Oliveira, J. M. F. de. (2016). *A Intercompreensão de Línguas Românicas nas aulas de inglês* [Master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Repositório institucional da UFRN]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21965>
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 10(10–1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, H. (2020). Les compétences en interaction plurilingue - Trois dimensions saillantes. In C. H. C. O. M. Strasser. (Ed.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension: Perspektiven für die mehrsprachige Bildung* (pp. 69–85). Waxmann Verlag.
- Paulo, L. M. de. (2019). *A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas* [Doctoral thesis, Universidade de Sao Paulo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-26032019-145256>
- Santos, B. de S., & Nunes, J. A. (2004). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. (pp. 25–68). Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, C. (2001). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar (Ed.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (pp. 7–32). Mediação.
- Street, B. (1993). Cross-cultural approaches to literacy. In *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*. Cambridge University Press.

Swanwick, R. (2018). Dialogic Teaching and Translanguaging in Deaf Education. In M. Knoors., H and Marschark, (Ed.), *Evidence-based practices in deaf education. Perspectives on Deafness* (pp. 81–107). Oxford University Press. <http://eprints.whiterose.ac.uk/138306/>

Carolina Lúgaro

Universidade de Aveiro, Portugal

Email: carolinalugaro@ua.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0729-3745>

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro, Portugal

Email: helenasa@ua.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

Ana Isabel Silva

Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Email: aisilva@esev.ipv.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5751-3902>

Correspondência

Maria Helena Araújo e Sá

Campus Universitário de Santiago

3810-193 Aveiro - Portugal

Data de submissão: outubro 2021

Data de avaliação: novembro 2021

Data de publicação: dezembro 2021