

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# Diálogo Bilíngue Intercultural Brasil-Moçambique entre Estudantes Surdos e Ouvintes na Pós-Graduação

Brazil-Mozambique Intercultural Bilingual Dialogue  
between Deaf and Hearing Students in a Postgraduate  
Class

Diálogo Bilingüe Intercultural Brasil-Mozambique entre  
Estudiantes Sordos y Oyentes en una Clase de Posgrado



**Geraldina Paia Gueze**

Universidade Rovuma (UniRovuma), Nampula, Niassa, Moçambique,  
[geraldinapgueze@gmail.com](mailto:geraldinapgueze@gmail.com)



**Tânia Ferreira Rezende**

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil,  
[taferrez@ufg.br](mailto:taferrez@ufg.br)



**Juliana Guimarães Faria**

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil,  
[julianagf@ufg.br](mailto:julianagf@ufg.br)

**Resumo:** As abordagens interculturais da linguagem trazem a sala de aula como um espaço intercultural que coloca em diálogo diferentes culturas relacionadas estruturalmente entre si, ou que deveriam estar, cabendo ao professor orientar e transformá-lo num espaço verdadeiramente intercultural, fazendo com que cada momento da aula se torne num momento de compartilhamento de saberes. O artigo aborda sobre o diálogo bilíngue intercultural Brasil-Moçambique entre estudantes surdos e ouvintes. O principal objetivo do estudo é conduzir para uma reflexão

sobre a perspectiva intercultural na formação de professores de línguas usando a formação da educação linguística bilíngue em turmas com alunos surdos, em interação com ouvintes brasileiros, indígenas e não indígenas, e moçambicanos. A metodologia usada foi baseada no relato de experiência na disciplina de Aspectos Interculturais da Linguagem, oferecida no ano de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Os fundamentos teóricos estão assentes em Mendes (2022), Rezende et al (2020), Strobel; Gesser (2009) e Aguiar (2010). A reflexão demonstra que é urgente uma Educação Linguística Intercultural que ressignifique a nossa existência e as nossas práticas como professores e/ou alunos. Tanto para o contexto do Brasil como de Moçambique, a educação de estudantes surdos não pode significar apenas a definição de propostas éticas, políticas educacionais em nível funcional, mas também no entendimento de que o corpo existe e resiste numa perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Cultura. Interculturalidade. Surdos. Ação pedagógica.

**Abstract:** Intercultural approaches to language frame the classroom as an intercultural space, facilitating dialogue between different cultures that are either structurally interconnected or should be. In this environment, the teacher's role is to guide and transform it into a truly intercultural space, ensuring that each classroom moment becomes an opportunity to share knowledge. This article discusses the intercultural bilingual dialogue between Brazil and Mozambique involving deaf and hearing students. This study mainly aims to encourage reflection on the intercultural perspective in teacher education by focusing on bilingual linguistic education in classrooms with deaf students interacting with hearing Brazilian, Indigenous, non-Indigenous, and Mozambican students. The methodology employed is based on experience reports from

the Intercultural Aspects of Language subject, offered in 2022 within the Postgraduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás. The theoretical foundations are drawn from Mendes (2022), Rezende et al. (2020), Strobel and Gesser (2009), and Aguiar (2010). The reflection highlights the urgent need for an Intercultural Linguistic Education that redefines our existence and practices as teachers and/or students. In both the Brazilian and Mozambican contexts, the education of deaf students cannot be limited to ethical proposals or functional-level educational policies, they must also encompass an understanding of the body as a site of existence and resistance from an intercultural perspective.

**Keywords:** Culture. Deaf people. Interculturality. Pedagogical action.

**Resumen:** Los enfoques interculturales del lenguaje conciben el aula como un espacio intercultural que pone en diálogo diferentes culturas, estructuralmente relacionadas entre sí o que deberían estarlo. Es responsabilidad del profesor orientar y transformar este entorno en un espacio verdaderamente intercultural, asegurando que cada momento en el aula se convierta en una oportunidad para el intercambio de saberes. El artículo aborda el diálogo bilingüe intercultural entre Brasil y Mozambique, con la participación de estudiantes sordos y oyentes. El principal objetivo del estudio es promover una reflexión sobre la perspectiva intercultural en la formación de profesores, centrándose en la educación lingüística bilingüe en aulas con estudiantes sordos en interacción con estudiantes oyentes brasileños, indígenas, no indígenas y mozambiqueños. La metodología utilizada se basa en informes de experiencia de la asignatura Aspectos Interculturales del Lenguaje, ofrecida en 2022 en el Programa de Posgrado en Letras y Lingüística de la Universidad Federal de Goiás. Los fundamentos teóricos se apoyan en Mendes (2022), Rezende et al. (2020), Strobel y

Gesser (2009), y Aguiar (2010). La reflexión destaca la urgente necesidad de una Educación Lingüística Intercultural que resignifique nuestra existencia y prácticas como profesores y/o estudiantes. Tanto en el contexto brasileño como en el mozambiqueño, la educación de estudiantes sordos no puede limitarse a propuestas éticas o políticas educativas a nivel funcional, sino que también debe incluir una comprensión del cuerpo como un espacio de existencia y resistencia desde una perspectiva intercultural.

**Palabras clave:** Acción pedagógica. Cultura. Interculturalidad. Personas sordas.

*Data de submissão: 06/06/2023*

*Data de aprovação: 23/01/2025*

## Considerações Iniciais

Este artigo reflete sobre um diálogo bilíngue intercultural Brasil-Moçambique, entre estudantes surdos e ouvintes. O estudo referencia um relato uma experiência desenvolvida em contexto cultural de interação de sala de aula entre pessoas surdas brasileiras e ouvintes brasileiras, indígenas e não indígenas, e moçambicanas, durante as atividades curriculares da disciplina de Aspectos Interculturais da Linguagem, da área de Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística oferecido pela Universidade Federal de Goiás.

O foco, neste sentido, é a relação intercultural que esse grupo tem com o português, apresentado nas diversas dimensões do grupo – português brasileiro, português moçambicano, português surdo e português *A'uwẽ* – e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas suas nuances corporal, linguística, sentimental, espiritual e cultural, se inter-relacionando no processo formativo vivenciado. Dessa forma, para os indígenas *A'uwẽ*, para os surdos e para os moçambicanos, o português não é língua materna ou primeira língua.

Compreende-se, nesse estudo, que a LIBRAS é a língua do surdo no processo de comunicação e interação, adquirida de forma espontânea pela própria necessidade de sobrevivência desses indivíduos (Correia; Dizeu, 2005, p. 584). Esta língua é considerada como sendo a língua do surdo (Strobel; Gesser, 2009). Para alguns, pode ser a

primeira língua com a qual entram em contato, contudo, essa não é a realidade da maior parte dos surdos, considerando que grande parte nasce em famílias ouvintes e acabam tendo o primeiro contato com a língua da sua família (Perreira, 2014 *apud* Sousa; Ribeiro, 2020). Esse contexto é vivenciado tanto no Brasil quanto em Moçambique, países que têm o português como língua oficial, coabitando com um mosaico linguístico variadíssimo. Consideramos que a visão espacial falada pelos alunos surdos são aspectos culturais que não devem ser ignorados, nem pelo sistema nem pelo professor, que é parte do sistema<sup>1</sup>.

A Educação Linguística Intercultural apresentada por Mendes (2022), e a tensão entre interculturalismo funcional e crítico, descrito por Tubino (2011), fizeram com que, em vários momentos, emergisse o questionamento sobre que “caminhos” seguir na atuação docente. Estes questionamentos, que surgiram durante as aulas na disciplina de Aspectos Interculturais da Linguagem, convidaram-nos sempre para uma reflexão pontual, relativa ao nosso papel e nossa ação em sala de aula bilingue e intercultural.

Essas indagações passaram a ser constantes para uma das autoras deste artigo, levando a outros questionamentos sobre o que era o corpo para além de um

---

<sup>1</sup> O termo sistema usado aqui é entendido como sendo esse conjunto de políticas que regem o funcionamento da educação e que colocam o estudante surdo no mesmo espaço (salas de aula) de aprendizagem com os alunos ouvintes, caso que vivenciamos na experiência relatada.

corpo habituado a seguir regras, submersa num diálogo como professora moçambicana numa vivência brasileira. Havia, dentro de nós, vozes que desestabilizavam todo nosso “eu” existencial. Vozes sufocantes, que originaram estes relatos, nos fazendo acreditar que, ao desenvolver esta ação, de um “tentar fazer intercultural”, seria possível estarmos mais familiarizadas em realizá-las em outras realidades.

Vale lembrar que, no contexto moçambicano, a contação de narrativas (histórias) é uma das atividades desenvolvidas pelos alunos quando se abordam os textos narrativos no ensino da língua portuguesa. Os textos, geralmente escritos, contam uma história de interesse geral, os quais abordam temas de identificação imediata, por meio de uma linguagem familiar para o aluno.

Para Contreras-Domingos (2016), essas experiências nos provocam questionamentos e indagações e nos permitem buscar percepções mais amplas para melhor nos orientarmos no processo educativo. As experiências vividas nos processos educativos, acredita o autor, nos afetam e formam o nosso ser, especialmente nosso ser-docente. Por isso,

[me]diante relatos de experiência indagamos en lo vivido, buscando luz para percibir con más amplitud y orientarnos mejor en el camino de la educación. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser. (Contreras-Domingos, 2016, p. 16)



Casarin e Porto (2021), ao coordenarem um volume de periódico científico para a área da enfermagem com foco em relato de experiências, expõem que não há uma orientação definitiva sobre a metodologia de exposição de um relato, mas, tão somente, a compreensão de que todo relato parte de uma narração.

Neste sentido, neste artigo, a metodologia do relato de experiência propõe uma narrativa do que foi vivido, acrescido do foco e recorte de fatos que nos afetaram e provocaram reflexões, os quais permitiram diálogos que foram construídos tanto coletivamente, no momento da experiência, quanto individualmente, pelos participantes das experiências, e entre as autoras, com o objetivo de conduzir uma reflexão sobre a perspectiva intercultural na formação de professores de línguas, visando à promoção da educação linguística bilingue intercultural.

O artigo está organizado em duas seções, Na primeira seção, se descreve a metodologia e o contexto da experiência narrada. Considerando-se os questionamentos de Contreras-Domingos (2016), sobre “de onde vem a narrativa?”, trata-se, assumidamente, de um olhar situado sobre a narrativa. Trata-se de um contexto em que o vivenciado está influenciando a experiência narrada para ser “afetada de modo existencial” (Contreras-Domingos, 2016, p. 16).

Na segunda seção, traz-se a narrativa da experiência, a partir do entorno de uma das autoras deste relato, advinda da relação dos surdos em Moçambique, com

o processo/sistema educativo que o instituiu, mas que entendemos como um contexto de educação bilíngue intercultural. Nessa seção, são abordados temas sobre a interculturalidade e educação linguística e apresentamos a narrativa da experiência vivida, que envolve o surdo e a língua de sinais, e das reflexões que nos afetaram, dos fatos ocorridos em aula, subsidiando com os fundamentos.

## **A Metodologia, a Fonte de Dados e o Relato em Si**

Este artigo traz um relato de experiência (de um tentar fazer intercultural em sala de aula) que é assinado por uma autora moçambicana, coordenadora da atividade desenvolvida, e outras duas autoras brasileiras, que colaboraram com a condução, reflexão e discussão da experiência vivida. A experiência foi vivenciada entre março e julho de 2022.

Para Casarin e Porto (2021), muitas vezes, os relatos de experiências não provém de pesquisas científicas propriamente ditas, mas de experiências individuais ou coletivas, com características de um estudo exploratório (como uma justificativa do relato), com dados detalhados (como e quem) advindos da experiência. Para as autoras, “os relatos de experiência trazem uma descrição de determinado fato” (Casarin; Porto, 2021, p. 1). E, acrescentam:

Como se trata de um texto descritivo é necessário trazer minuciosamente o todo (contar os detalhes da experiência) de forma que outras pessoas também possam replicá-la em suas práticas, ou servir de inspiração para outros profissionais da mesma área (Casarin; Porto, 2021, p. 1).

Nesta perspectiva, este artigo apresenta como metodologia as características indicadas por Casarin e Porto (2021), com um caráter narrativo e detalhado da experiência vivida. Contreras-Domingos (2016) também ressalta a característica narrativa advinda de relatos de experiências. Para o autor, este tipo de estudo acaba por indicar uma maneira peculiar de foco em alguma experiência, na elaboração e na maneira de expressar a experiência, mas não se pode restringir na narrativa. É preciso buscar compreender e explorar aquilo que nos está afetando, ou não, somente na experiência focada.

Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial. (Contreras-Domingos, 2016, p. 16)

A narrativa aqui trazida é parte de uma atividade realizada na disciplina Aspectos Interculturais da Linguagem, em que o processo avaliativo se dividiu em duas etapas: seminário/roda de conversas, ou outra modalidade;

e o trabalho/produto final. A primeira etapa ocorreu por meio da apresentação de um plano de interesse, que consistiu na escolha de um fenômeno, um tema, uma temática, um problema ou uma problemática da área de linguagem.

Nesse caso, definiu-se que a primeira etapa da avaliação seria desenvolvida em forma de Roda de Conversas, para a qual escolheu-se o tema: “Uso de contos populares para uma educação linguística intercultural: experimentando o eu e o outro com memórias literárias da turma intercultural da linguagem”.

Três outros discentes, cujos nomes fictícios foram atribuídos a fim de garantir o anonimato, participaram da proposta da Roda de Conversa da disciplina Aspectos Interculturais da Linguagem: **Babau** (brasileiro) representando a cultura surda, **Malambe** (brasileiro) representando a cultura *A'uwẽ/xavante*, e **Massuco**, representando a cultura moçambicana bantu. Durante trinta minutos, mediante instruções das mediadoras que coordenam a roda de conversa, os discentes deveriam expor:

1. Uma história que foi contada na infância;
2. Dizer em que língua ela foi contada;
3. Dizer que lembranças têm da história quando foi contada;
4. Falar sobre como se sentiram ao partilhar as suas memórias literárias.

Toda a atividade foi pensada para que estes três participantes, em particular, e os demais, como parte da turma, pudessem fazer a sua retomada de saberes, descobrir a sua importância numa abordagem intercultural. A escolha dos participantes foi feita mediante convite aos presentes, em um total de 19 matriculados, dos quais esses 3 discentes foram convidados a participar como voluntários.

A materialidade empírica trazida na seção seguinte advém da transcrição feita das falas gravadas dos dois participantes ouvintes e da sinalização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do estudante surdo. A tradução de LIBRAS para o português e de português para LIBRAS era feita no *continuum* da sinalização e da oralização, com a mediação de duas profissionais que atuaram na interpretação linguística LIBRAS/Português/LIBRAS. Utilizou-se um gravador para obter as falas e a gravação foi feita com o consentimento de todos os 19 participantes e, posteriormente, foram transcritas.

## **Diálogo Intercultural com Estudantes Surdos em Experiências Vividas No Brasil e em Moçambique**

A construção da narrativa ajuda a estruturar e tornar compreensível a experiência de vida baseada na relação dialógica com o outro. No contexto de sala de aula, a narrativa dá característica central aos contos populares,

sem ter em mente que estes colocam em ação dialógica múltiplas narrativas trazidas pelo aluno. De acordo com Waurá (2016),

(...) as histórias tradicionais são de suma importância para a aprendizagem das crianças e jovens, pois narram e explanam importantes aspectos de sua cultura. Além de se constituírem como reservatórios de história e conhecimento ancestral, estas narrativas compõem a literatura tradicional. (Waurá, 2016, p.10)

O relato da experiência que aqui apresentamos era, para nós, um querer fazer intercultural no espaço da sala, com vivências fora dela, por meio de narrativas trazidas pelos alunos. Pimentel da Silva (2019) ressalta que a possibilidade de transformação de práticas pedagógicas permite “transpor as dimensões do espaço escolar, para uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena quanto com demandas contemporâneas advindas da vida intercultural” (Pimentel da Silva, 2019, p. 6). Para nós, significava, até aquele momento, um exercício fácil, com fórmulas pré-definidas, em que como professores, temos uma função, e o aluno outra.

A primeira narrativa foi contada pela discente **Massuco**, que trouxe a narrativa sobre dois irmãos gêmeos:

Um casal teve dois filhos gêmeos, um se chamava Sikusinja<sup>2</sup> e outro Cikwanje<sup>3</sup>, Cikwanje era considerado o filho mais velho, por ter sido o primeiro a nascer. Os dois irmãos cresceram, como todas as crianças da aldeia,

<sup>2</sup> Pilar em língua cinyanja, falada na região norte de Moçambique.

<sup>3</sup> Catana em cinyanja, falada na região norte de Moçambique.

cultivavam nas **machambas**<sup>4</sup>, guardavam o gado, cortavam a lenha, dentre outras atividades. Durante o crescimento dos dois irmãos notou-se sempre que Cikwanje era o mais “preguiçoso”, não gostava de trabalhar. Ao atingirem a idade adulta os dois irmãos decidiram ir procurar melhores condições de vida nas minas da África do Sul, e lá foram e trabalharam durante um ano, Sikusinja trabalhou muito mais que Cikwanje. No mês de dezembro, como era habitual para quem trabalhava nas minas, os dois irmãos decidiram voltar para a terra natal com toda “riqueza” que conseguiram acumular. Sikusinja voltava para casa com malas e mais malas com lembranças para todos os seus familiares, Cikwanje voltava apenas com a mesma mala que trouxera quando vinham. Durante a caminhada, Cikwanje observando a quantidade de bens que o irmão mais novo trazia, encheu-se de raiva e matou o irmão. Ao matar, uma gota de sangue caiu numa folha e a folha transformou-se num pássaro, tudo isso aconteceu sem que Cikwanje se apercebesse. Cikwanje continuou a viagem com todas as malas do irmão que acabara matar, durante o trajeto ouviu um pássaro que o seguia cantar: “Sikusinja, Sikusinja, wafa ndande ya kulemela, aie, aie wafa ndande ya kulemela...”, que era uma denuncia do que ele acabará de fazer, Cikwanje parou, deixou as trouxas e colocou-se em perseguição ao pássaro, encontrou e matou, ao matar o sangue do pássaro caiu numa outra folha e transformou-se num outro pássaro, que também continuou com o cântico, novamente Cikwanje matou aquele pássaro também e desta vez não deixou que nenhuma gota de sangue nem outros vestígios, que estivessem no seu controle, caísse, mas não conseguiu controlar uma pequeníssima gota que caiu numa folha e também transformou-se num pássaro. Cikwanje chegou a casa e foi recebido com muita alegria pelos pais, e quando perguntado sobre o paradeiro do irmão respondeu que o irmão precisou ficar ainda a trabalhar porque não havia ainda juntado dinheiro suficiente para regressar a casa, aquietando o coração dos pais. Tempos depois se ouviu pela aldeia um cântico muito forte de um pássaro “*Sikusinja, Sikusinja, wafa ndande ya kulemela, aie, aie wafa ndande ya kulemela...*”,<sup>5</sup> todos os habitantes daquela aldeia prestaram atenção ao que o pássaro cantava, boca a boca a mensagem do cântico foi se espalhando pela aldeia até que chegou aos ouvidos do régulo, imediatamente o régulo reuniu-se com os seus conselheiros e foram a casa dos pais de Cikwanje

<sup>4</sup> Local de produção agrícola.

<sup>5</sup> Sikusinja morreu por causa de riqueza.



tirar satisfações. De pês-juntos Cikwanje negou a acusação que era feita a si, no mesmo instante o pássaro apareceu cantando no quintal dos pais de Cikwanje. Foi assim que os pais souberam do que realmente havia acontecido ao seu filho Sikusinja, morreu por causa da riqueza, fruto do seu trabalho. (Massuco, jun. 2022)

A narrativa de **Massuco** foi originalmente contada em Cinyanja<sup>6</sup>, e hoje é contada para que as crianças aprendam a ser honestas. Em suas palavras, ao contar essa estória vieram em sua memória várias lembranças da sua infância, em suas palavras os contos populares eram usados para educar.

A segunda narrativa é compartilhada pelo discente **Malambe**, que contou a estória da criança da arara vermelha:

Antigamente levavam os seus filhos para buscar o filhote da arara vermelha. Um homem levou o seu sobrinho para caçar a arara vermelha, chegando a uma árvore muito alta o homem mandou a criança para subir na arvore para encontrar o ninho da arara vermelha. Ai o menino subiu com uma pedra muito grande escondida. Ai o menino olhou para o ninho e viu tantos filhotes que ficou doido porque ele queria levar tudo! Ai o homem chamou o menino para descer e ele negou, ao descer já não conseguia descer, o homem tentou ajudar e também não conseguiu. O homem decidiu voltar para casa, ao chegar a casa a mulher perguntou pela criança, ele mentiu dizendo o menino estava a tomar banho no rio, mas este nunca mais voltou, tornou-se também num filhote do arara vermelha. (Malambe, jun. 2022)

De acordo com **Malambe** esta narrativa foi contada na língua akwen do povo xavante<sup>7</sup>, e é contada

<sup>6</sup> Uma das línguas faladas na região norte de Moçambique.

<sup>7</sup> Povo indígena brasileiro.



sempre as crianças para que elas aprendam a ouvir os mais velhos e a nunca andarem sozinhas, viajando no tempo da criança que não voltou.

A terceira narrativa foi contada pelo **Babau**. Está será descrita de forma detalhada, pelo fato da sua narrativa representar as lutas que vários alunos surdos no Brasil e em Moçambique precisam enfrentar e por ter sido esse o “gatilho” que desestabilizou todo o “eu” existencial e motivou para a construção deste artigo.

Apresentamos o relato com o participante **Babau** em três momentos, a seguir:

### **1º Momento:**

Com a organização preparada, três questões foram previamente selecionadas, sequenciadas e memorizadas para serem lançadas pela coordenação das rodas de conversas. Sentimentos de poder e total domínio estavam pairando naquele momento, objetivava-se demonstrar como fazer uma aula intercultural, tomando a interculturalidade como “um conjunto de práticas de convivência entre diferentes culturas, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade que as compõem, com vista a propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo dos sujeitos” (Silva, 2019, p. 6).

O “eu” que embasava aquele momento, a ação da coordenação, manifestava a existência da inconsciente colonizadora; o papel de coordenação das atividades refletia o sentimento de que, naquele momento, havia certo

domínio da atividade e ação que estavam prestes a acontecer! Nesse momento, a sensação era: estava tudo sob controle. Essa postura, de acordo com Rezende (2020), caracteriza-se como uma ideologia colonial, pois parecia que seria replicada, justamente porque as questões pré-elaboradas, o tempo, o espaço e a temática foram elaborados ou selecionados, obedecendo apenas aos critérios que convinha à coordenadora das atividades.

Consideramos que esse primeiro momento expressa o que Contreras-Domingos (2016) denominou como nem sempre o que esperamos acontece como planejado na experiência, visto que, conforme relata o autor, a realidade, muitas vezes, e quase sempre, nos supera. Para o autor, “explorar la experiencia, abrir la realidad es también abrir su lado misterioso para saber que el otro no es objeto de nuestra fabricación” (Contreras-Domingos, 2016, p. 19).

Nesse aspecto, consideramos que a abordagem intercultural da linguagem reconhece e potencializa que a sala de aula é um espaço intercultural por colocar em diálogo diferentes culturas relacionadas estruturalmente. Assim, cabe ao professor ampliar esse espaço, fazendo com que cada momento da aula se torne num momento de compartilhamento de saberes e, se necessário, de retomada de saberes ancestrais (Pimentel da Silva, 2017).

A escola é um espaço culturalmente heterogêneo, onde ocorre a troca de ideias de diferentes culturas, raças,

sexo, linguagens, entre ouvintes e surdos. Esse é o desafio da escola para uma maior responsabilidade (Aguiar, 2010).

O contexto bilíngue em Moçambique, marcado pela diversidade, nomeia a função da língua portuguesa como segunda língua para o ensino oficial, incluindo para surdos que aprendem o português escrito em “salas inclusivas”. A própria história da humanidade relata que não foi fácil ter surdos na escola, considerando que estes sempre foram vistos por uma perspectiva pejorativa, como corpos doentes, presentes num mundo do qual não deviam fazer parte (Rezende et al, 2020).

Até aos dias de hoje, é possível constatar, em contextos moçambicanos, surdos que não conseguem encontrar o seu espaço neste mundo desenhado para e por ouvintes, e podemos extrair de Freire uma frase que expressa essa realidade: “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (Freire, 2011, p. 32).

## **2º Momento:**

Tendo estabelecido o pré-planejamento para a roda de conversa, perguntou-se ao **Babau** (estudante com surdez), se ele se lembrava de alguma história que lhe foi contada em sua infância. Em seguida, pediu-se que a contasse para os demais discentes presentes.

**Babau**, usando a LIBRAS, começou a contar a sua narrativa e teve sua exposição interpretada simultaneamente para o português oralizado por duas intérpretes, que atuavam de forma alternada, em que uma atuava como apoio a outra no sistema de revezamento, dizendo:

(...) quando eu era mais novo, com 7 ou 8 anos de idade, eu acompanhava que ao lado de casa, tinha uma frutaria e tinha um amigo que sempre atendia na frutaria. Juntamente com a minha mãe, eu ia de mãos dadas e ficava sempre olhando, e a minha mãe sempre falava para o cara anotar dizendo: “anota para mim” e o cara dizia “beleza”, e a gente ia embora e eu ficava pensando: “cara, minha mãe levou as frutas e nem entregou o dinheiro”. Isso sempre acontecia de forma consecutiva com vários produtos, legumes, verdura, banana... e eu sempre ia com a minha mãe, e o cara sempre anotava e eu ficava confuso...e aí, sabe aqueles docinhos que vêm com chocolate, vendem nas lojas, de brigadeiro? Aí, um dia, eu falei para minha mãe, que eu estava com muita vontade! E eu falei “mãe, você pode me dar um dinheiro, são dois reais. Aí, ela falou, “não tenho dinheiro”! Aí, eu falei, nossa que engraçado! Eu vou lá na sorveteria, e vou falar para o cara anotar igual minha mãe faz. Aí fui, peguei o docinho, cheguei no rapaz e disse, “anota aí para mim”, aí minha mãe ficou muito revoltada, quando viu eu fazendo isso na sorveteria, e acabou brigando comigo, porque eu não sabia o significado do “anotar aí”; ela falou não, “você tem que pagar aqui”, e isso me trouxe um susto muito grande, porque eu não sabia o significado, afinal, o significado de “anotar” era fazer uma dívida, era comprar fiado e minha mãe zangou-se muito, cheguei a levar uma surra. Foi muito engraçado (disse rindo), foi isso que aconteceu comigo pela falta de conhecimento e de comunicação. (Babau, jun. 2022)

Naquele momento, a concepção hegemônica de narrativa e a visão homogênea da sala de aula não permitia a visualização do outro que estava diante de si. Na tentativa de obter a resposta àquilo que havia sido planejado

(padrões de respostas pré-estabelecidas e uniformes), insistiu-se para que **Babau** expressasse uma narrativa, na concepção que nos traz (Waurá, 2016): uma história que lhe tinha sido contada pela mãe ou por qualquer outro parente, e não uma história vivida por ele, para que tudo saísse como foi planejado, ou seja, para que nada fugisse do controle pré-estabelecido.

### **3º Momento**

Assim, dando continuidade, orientou-se a atividade a partir da seguinte fala: “Babau, na verdade, o que queremos é uma história que te foi contada quando criança, pela tua mãe ou alguém mais velho...” (fala da coordenadora da roda de conversas, jun. 2022).

**Babau** respondeu:

Foi difícil para mim este processo, porque a minha mãe era ouvinte, essa questão de narrativas, de contação de histórias, não tive muito acesso, era muito, muito, difícil isso acontecer comigo. Quando eu cresci, eu não gostava muito de poesia, de contação de história, porque eu não fui ensinado, não tive contato desde criança, talvez pela falta de adaptação de matérias usadas para pessoas da comunidade surda, para pessoas assim como eu, a gente sabe que é uma realidade difícil. Talvez isso tenha implicado na minha dificuldade hoje de ter histórias. (Babau, jun. 2022).

A resposta de Babau nos mostra que a realidade de vida e o contexto linguístico nos quais uma criança surda se desenvolve não correspondem ao padrão socialmente admitido, o das pessoas ouvintes. A perspectiva cultural é outra, diferente das expectativas. A resposta/intervenção recebida do participante surdo, **Babau**, era o desabar de

uma muralha de estratégias que previamente haviam sido traçadas por um caminho único, mesmo sabendo da existência de diferentes realidades sociais e culturais. O sentimento era de que não tínhamos o instrumento certo para prosseguir e tornou-se evidente que a receita para o prato pretendido não se adequava aos diferentes ingredientes disponíveis.

Este acabar-inacabado que **Babau** nos faz enfrentar em sala de aula, relata um convite a todos os professores que trabalham em turmas bilíngues com estudantes surdos, tal é o caso de Brasil e Moçambique, para um repensar no seu corpo, no seu papel e naquilo que podem fazer para que uma educação linguística bilíngue intercultural possa ter o seu espaço.

O relato de experiência nos enseja que é urgente a desomogeneização das salas de aula numa perspectiva humana existencial. Há uma necessidade urgente de o professor se libertar da cultura colonizadora enraizada no significado da inclusão, em que a interculturalidade é apenas funcional. Enquanto continuarmos colocando as maiorias minorizadas, como os estudantes surdos, de forma distintiva e não como um todo, para além do corpo, com vivências, sexo, cultura, continuaremos sendo reprodutores das ideologias coloniais.

É necessário olhar para a situação a partir da ideia de Santos e Rezende (2021), que afirmam que “um corpo é uma unidade de uma totalidade: um corpo é, a um só tempo, mulher/feminino/homo/lésbico/negro/surdo e é

com essa conjunção de sentido e de significações que esse corpo é lido e interpretado” (Santos; Rezende, 2021, p. 5). Não há, nem deve ter, separação ou fragmentação quando esse corpo é olhado, visto e avaliado.

A interculturalidade, no contexto bilíngue, como o que envolve os estudantes surdos, não pode significar apenas a definição de propostas éticas, políticas educacionais para melhorar ou transformar as relações assimétricas entre culturas, para gerar espaços públicos de diálogos e deliberação, e para encontrar solução de problemas comuns (Tubino, 2011), é preciso ampliar.

O “conflito”, na educação linguística intercultural, é necessário; e é urgente uma educação linguística intercultural mais ampla, “em busca da construção de espaços interculturais nos quais as experiências da diferença é a maior força motriz” (Mendes, 2022, p. 125).

Como também argumenta Contreras-Domingos:

Los relatos de experiencia, como forma de exploración educativa (Ventura, 2010), componen versiones de lo vivido junto a un “pensar con”, que acompaña al narrar, para abrir nuevas relaciones con lo vivido. Son relatos para abrirse a un pensamiento necesario, cuando nuestro pensar anterior se nos muestra insuficiente, cuando la nueva experiencia de vida que supone el presente nos requiere un nuevo pensar. La vida se abre cuestionando nuestras versiones anteriores y reclamándonos algo nuevo, para afrontar de nueva manera lo que nos pasa, lo que se nos pone delante, lo que aquello que sucede nos reclama. (Contreras-Domingos, 2016, p. 23)

Os relatos de experiência, como este trazido aqui neste artigo, permitem novos olhares e a oportunidade de



visualizar o vivido de maneira diferente e que possa impactar e construir em nós algo que perdure na nossa prática que construa melhores vivências futuras.

## Considerações Finais

Este relato de experiência expõe os resultados de uma atividade realizada em formato de Roda de Conversas, com contação de histórias da infância. Contou com a participação de diferentes estudantes de pós-graduação, com alunos surdos, em interação com ouvintes brasileiros, indígenas e não indígenas, e moçambicanos. Como resultado da experiência, colhemos o inesperado, mas que possibilitou uma reflexão profunda sobre cultura, aspectos interculturais e sobre como a perspectiva colonizadora está, muitas vezes, enraizada nas nossas propostas e práticas educacionais, em sala de aula intercultural.

Embasadas na educação linguística bilíngue intercultural, apresentamos questionamentos que nos levaram a refletir sobre o lugar do corpo, principalmente sobre a existência do sujeito surdo como um corpo que tem espaço e vivências dentro e fora da sala de aula.

A existência cultural do surdo em sala de aulas bilíngue, em contextos moçambicanos é, muitas vezes, camuflada, numa interculturalidade funcional, escondida num sistema educativo que superficialmente se mostra inclusivo e preocupado com as minorias; os excluídos,



porém, dominador, que é a humanização do oprimido para controlá-lo (Freire, 2011, p. 32).

Assim, em sala de aula, alunos surdos existem como um corpo necessário e, ao mesmo tempo, tem um apagamento da sua existência fora daquele espaço com atividades, metodologias e conteúdos que fazem com que o surdo não se reconheça. A perspectiva que essa experiência nos deixa é de que a sala de aula é, para o surdo, a água que circunda a ilha da sua existência. E nós, educadores que ali estamos, devemos abrir perspectivas mais diversas e menos colonizadoras, colaborando com o navegar do surdo na educação linguística bilingue e intercultural que, como mínimo, deve ser oferecido nesse oceano de possibilidades que envolvem as práticas educativas.

Portanto, as diferenças na educação linguística intercultural devem ser, em primeiro lugar, reconhecidas; em segundo, valorizadas, conferindo-lhes o seu espaço intercultural, respeitando os seus passos e tempo, nesse processo de construção de conhecimentos. Há, igualmente, uma necessidade de descolonizar a mente do professor, no sentido em que haja uma tomada de consciência por parte deste sobre a existência de uma diversidade em sala de aula e o reconhecimento dessa diferença, e fazer todo esforço no sentido de ter uma pedagogia a serviço de todos.

## Referências

AGUIAR DA COSTA, ANA RAQUEL RODRIGUES. **A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENTENDIMENTO DA DIVERSIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**. 2010. 404 f. TESE (DOUTORADO EM DIDACTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS) – FACULDADE DE LETRAS, UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTO, 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIO-ABERTO.UP.PT/BITSTREAM/10216/53883/2/TESEDOUTANAAGUIAR000120940.PDF](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53883/2/tesedoutanaaguiar000120940.pdf) ACESSO EM 10 MAR. 2022.

CASARIN, SIDNÉIA TESSMER; PORTO, ADRIZE RUTZ. RELATO DE EXPERIÊNCIA E ESTUDO DE CASO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **JOURNAL OF NURSING AND HEALTH**, PELOTAS, v. 11, n. 4, p. e2111221998, NOV. 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFPEL.EDU.BR/OJS2/INDEX.PHP/ENFERMAGEM/ARTICLE/VIEW/21998](https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998) ACESSO EM: 20 NOV. 2022.

CONTRERAS-DOMINGOS, JOSÉ. RELATOS DE EXPERIENCIA, EN BUSCA DE UN SABER PEDAGÓGICO. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAS.UNEB.BR/INDEX.PHP/RBPAB/ARTICLE/VIEW/2518/1703](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703). ACESSO EM: 10 NOV. 2022.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2011.  
GESSER, A. LIBRAS? QUE LÍNGUA É ESSA?: CRENÇAS E PRECONCEITOS EM TORNO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA REALIDADE SURDA. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2009.

LIMA, HILDOMAR JOSÉ DE; SILVA, MARCOS MARCELINO; REZENDE, TÂNIA FERREIRA. O ENCARCERAMENTO DA EXISTÊNCIA DA PESSOA SURDA NA/PELA LINGUAGEM. **REVISTA DIÁLOGOS**, v. 9, n. 2, p. 41-59, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOSCIENFICOS.UFMT.BR/OJS/INDEX.PHP/REVDIA/ARTICLE/VIEW/11673](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11673). ACESSO EM: 15 AGO. 2022.

MENDES, EDLEISE. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL. IN: MATOS, DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA; SOUSA, CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE (ORG.). **SULEANDO CONCEITOS E LINGUAGENS: DECOLONIALIDADES E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS**. CAMPINAS-SP: PONTES, p. 123-133, 2022.

PIMENTEL DA SILVA, MARIA DO SOCORRO. A PEDAGOGIA DA RETOMADA: DECOLONIZAÇÃO DE SABERES. **REVISTA ARTICULANDO E CONSTRUINDO SABERES**. GOIÂNIA, v. 2, n. 1, p. 204-2016, 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.UFG.BR/RACS/ARTICLE/VIEW/49013](https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013). ACESSO EM: 3 FEV. 2022.

PIMENTEL-DA-SILVA, M. DO S. POLÍTICAS DE RETOMADA DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM DIFERENTES CONTEXTOS EPISTÊMICOS. **ARTICULANDO E CONSTRUINDO SABERES**, GOIÂNIA, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/RACS.v4i0.59089. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.UFG.BR/RACS/ARTICLE/VIEW/59089](https://REVISTAS.UFG.BR/RACS/ARTICLE/VIEW/59089). ACESSO EM: 20 FEV. 2022.

REZENDE, TÂNIA FERREIRA; SILVESTRE, VIVIANE PIRES VIANA; PESSOA, ROSANE ROCHA; SABOTA, BARBRA; ROSA-SILVA, VALÉRIA; SOUSA, LARYSSA PAULINO DE QUEIROZ. **Por UMA POSTURA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONVERSA COM TÂNIA REZENDE**. GLÁUKS: REVISTA DE LETRAS E ARTES, VIÇOSA, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAGLAUKS.UFV.BR/GLAUKS/ARTICLE/VIEW/161](https://WWW.REVISTAGLAUKS.UFV.BR/GLAUKS/ARTICLE/VIEW/161). ACESSO EM: 15 MAR. 2022.

SANTOS, ICARO AUGUSTO; REZENDE, TÂNIA FERREIRA. **LETRAMENTOS DOS CORPOS: DIREITOS LINGUÍSTICOS E EXISTENCIAIS DAS PESSOAS NEGRAS SURDAS**. EDUCAÇÃO, [S. L.], v. 46, n. 1, p. 1-23, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFSM.BR/REVEDUCACAO/ARTICLE/VIEW/64791](https://PERIODICOS.UFSM.BR/REVEDUCACAO/ARTICLE/VIEW/64791). ACESSO EM: 26 DEZ. 2022.

STROBEL, KAIN. **AS IMAGENS DO OUTRO SOBRE A CULTURA SURDA**. FLORIANÓPOLIS: EDITORA DA UFSC, 2008.

TUBINO, FIDEL. **DEL INTERCULTURALISMO FUNCIONAL AL INTERCULTURALISMO CRÍTICO**. DIÁLOGOS A: CULTURAS, ESPIRITUALIDADES Y DESARROLLO ANDINO -AMAZÓNICO, PERÚ, ANO 1, v. 1, p. 1-9, JUN. 2011. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://RED.PUCP.EDU.PE/WP-CONTENT/UPLOADS/BIBLIOTECA/INTERFUNCIONAL.PDF](https://RED.PUCP.EDU.PE/WP-CONTENT/UPLOADS/BIBLIOTECA/INTERFUNCIONAL.PDF) ACESSO EM 10 JAN. 2022.

WAURÁ, PIRATÁ. **LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO POVO WAURÁ: ENTRE ORALIDADE E A ESCRITA**. 2016. 43F. MONOGRAFIA (GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA) – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT), BARRA DO BUGRES, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.UNEMAT.BR/MEDIA/FILES/PIRAT%C3%A1.PDF](http://PORTAL.UNEMAT.BR/MEDIA/FILES/PIRAT%C3%A1.PDF). ACESSO EM 13 MAR. 2022.