

December 2020

Ensino Discursivo e Letramento Na Educação Básica: Língua Brasileira de Sinais e Português Escrito

Deise Nanci de Castro Mesquita

Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística/UFG.

Mariana Cirqueira Ricardo

Professora intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Mestre em Ensino na Educação Básica / PPGEEB/ CEPAE/UFG.

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

de Castro Mesquita, Deise Nanci and Cirqueira Ricardo, Mariana (2020) "Ensino Discursivo e Letramento Na Educação Básica: Língua Brasileira de Sinais e Português Escrito," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 7, Article 3.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss7/3>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

ENSINO DISCURSIVO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E PORTUGUÊS ESCRITO

ENSEÑANZA DISCURSIVA Y LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA Y PORTUGUÉS ESCRITO

Deise Nanci de Castro Mesquita² • Mariana Cirqueira Ricardo da Silva³

Resumo

Esta apresentação tem por objetivo expor e discutir alguns planos de aulas para o ensino de LIBRAS e de Português escrito, a partir da leitura e análise de textos organizados por temas geradores (Freire, 2011; 2017a; 2017b; 2018), presentes em disciplinas de educação básica em escolas brasileiras. Estas propostas se fundamentam teoricamente em uma concepção dialógica e discursiva de linguagem (Bakhtin, 1997; 2010), que não reduz a língua a listas de palavras atadas por normas gramaticais, mas a compreende como um rico sistema de enunciados estabelecido arbitrariamente por um dinâmico corpo social. Não se trata, pois, de um manual ou receituário de aprendizagem, mas de um convite a professores, intérpretes e demais interessados no ensino de línguas, para que problematizem procedimentos metodológicos que adotam a gramática normativa como única referência linguística e experimentem o conceito de "ato responsivo" proposto por Bakhtin, como mais uma estratégia de ensino que corrobora o letramento na escolarização básica.

Palavras-chave: ensino discursivo, ato responsivo, educação básica.

Resumen

Esta presentación tiene por objetivo exponer y discutir algunos planes de estudio para la enseñanza del lenguaje de señas brasileño (LIBRAS, por sus siglas en portugués) y portugués escrito, a partir de la lectura y análisis de textos organizados por temas generadores (Freire, 2011; 2017^a, 2017b, 2018), presentes en materia de educación básica en escuelas brasileñas. Estas propuestas se basan teóricamente en una concepción dialógica y discursiva del lenguaje (Bakhtin, 1997; 2010), que no reduce el lenguaje a listas de palabras atadas por normas gramaticales, sino que lo entiende como un rico sistema de enunciados establecidos arbitrariamente por un dinámico cuerpo social. No se trata, por tanto, de un manual o prescripción para el aprendizaje, sino de una invitación a los profesores, intérpretes y demás interesados en la enseñanza de lenguas, a problematizar procedimientos metodológicos que adopten la gramática normativa como único referente lingüístico y ensayen el concepto de "acto receptivo" propuesto por Bakhtin, como otra estrategia de enseñanza que corrobora la alfabetización en la educación básica.

Palabras clave: enseñanza discursiva, acto responsivo, educación básica.

2) Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística/UFG.

3) Professora intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Mestre em Ensino na Educação Básica / PPGEEB/CEPAE/UFG.

A Teia Dialógica do Discurso

Na perspectiva dialógica bakhtiniana, tomamos as palavras como signos potenciais que só ganham e/ou produzem sentido quando imersos em um emaranhado textual. Nesse sentido, texto não se restringe a uma materialidade representada no papel – a escrita, ou no som – a fala, mas a um organismo vivo que ganha existência em contato com outros textos – no contexto. Nessa interação, que ocorre não de forma linear, mas espiralada, para frente, para trás, em um eterno vaivém, surgem pontos de contato que indicam os possíveis sentidos dado às palavras e às formas como foram estruturadas – em diálogo. Trata-se, pois, de um contato dialógico entre enunciados, e não um encontro mecânico entre sinais (tipográficos, fônicos, visuais...) dispostos linearmente sob a tutela de rígidas e fixas normas gramaticais.

Apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito – “autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como texto). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo etc. (Bakhtin, 1997, p. 351).

Por meio da linguagem e na interação com o outro, isto é, durante as mediações dialógicas entre sujeitos, as materialidades textuais vão se constituindo em discursos e, assim, o que é pensado, falado, escrito, sinalizado... passa a causar efeito de afirmação, negação, reflexão, estranhamento, questionamento, indagação, concordância, discordância... Em outras palavras, é apenas o

enunciado (organizado em textos como potencialidades dialógicas), e não a abstração linguística de um idioma (as palavras da língua e sua formabilidade gramatical), que possibilita a interação social entre locutores e promove as mediações humanas capazes de produzir efeitos de sentidos a sua existência.

As marcas linguísticas presentes nas produções textuais dos sujeitos estão intimamente ligadas às suas experiências com o idioma, dependem de sua imersão no mundo letrado; e os efeitos que provocam são meras ressonâncias dialógicas, são o resultado de um entrelaçamento de discursos advindos do seu contato com outros interlocutores. Assim, a compreensão a que se pode chegar é de que não existe nada fora da linguagem, todas as relações interpessoais passam por ela, todos os atos humanos são textos potenciais em constante diálogo com outros textos, isto é, são discursos.

Sob esse prisma, as interações que se configuram no ambiente educacional também devem ser consideradas em seu contexto dialógico e os sujeitos que dele fazem parte devem ser tomados como produtores de discursos. Ao produzirem seus textos e ao atribuírem sentido ao texto do outro, os educandos deixam suas marcas, posicionam-se como autores também, apresentam-se a seus interlocutores, enunciam parte de suas experiências, demonstram suas visões do mundo. A isso Bakhtin (1997, p. 290-291) nomeia ato responsivo.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o

grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

As sugestões de atividades apresentadas a seguir perseguem esse objetivo, buscam superar uma visão de ensino de línguas centrado em listas de palavras e exercícios gramaticais deslocados de seus contextos discursivos. Propõem que se tome a língua – os idiomas, como discurso, um produto sempre inacabado das interações dos sujeitos com o mundo, com o outro; e que se invista no seu aprendizado a partir da imersão dos sujeitos em textos – teias discursivas visuais, escritas, orais. Enfim, se sustentam na aposta de que é por meio da vivência dos sujeitos em contextos reais de uso das línguas que suas estruturas linguísticas e seu sistema convencional de signos poderão ser acessados e internalizados, possibilitando, assim, as suas (re)construções discursivas.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

O Ato Responsivo

A intenção de apresentar e discutir o passo a passo destes planos de aula em formato escrito é que os leitores possam também interagir, dialogar e problematizar o ensino de línguas em uma abordagem dialógica e discursiva, bem como elaborar, reformular, experimentar e avaliar tais propostas em contextos reais de sala de aula. Assim, as atividades aqui apresentadas podem ser tomadas como ideias ou referências tanto para professores quanto intérpretes, pois apenas colaborativamente elas poderão ser desenvolvidas em um espaço escolar de ensino de LIBRAS e Português Escrito. Para efeito de um breve exemplo prático, as aulas aqui disponibilizadas fazem referência a conteúdos apenas da disciplina de português. Mas outros exemplos para as aulas de matemática, ciência e história também podem ser acessados no canal virtual "Ensino Discursivo Bilingue" (https://www.youtube.com/channel/UC4_6uAXJ1_jl1FBBGL79DHW). Nesses exemplos, a leitura, a análise e a escrita dos textos em português escrito interpretados em LIBRAS são organizados a partir de *temas geradores*, norteados pela proposta freiriana assim definida:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis". (Freire, 2018, p.136).

Os temas geradores escolhidos devem ser frutos da realidade dos educandos, de suas necessidades dialógicas, de suas relações com o mundo, na valorização do “saber de experiência feito”, reconhecendo o mundo vivido como objeto de conhecimento. Mas aqui, neste caso específico de planejamento e não de desenvolvimento em suas presenças, como não há a possibilidade de dialogarmos previamente com eles na tentativa de chegarmos, juntos, a um *tema gerador*, a um objeto de investigação, nos valeremos desta sugestão de Freire:

Com o mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como ‘codificações de investigação’. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. (Freire, 2018, p. 165)

Nessa situação, não podemos nos distanciar da realidade de nossos educandos, mas respeitar o conhecimento que trazem, propondo atividades sempre sujeitas a modificações, construídas no coletivo, a partir da necessidade dialógica do grupo. Ou seja, o trabalho a ser desenvolvido a partir de um *tema gerador* não pode ser algo fechado, imutável, mas deve oportunizar que os educandos assumam o papel de sujeito diante do conhecimento e sejam estimulados a querer conhecer, o que para Freire (2017a) antecede o conhecer.

No papel de sujeitos, de participantes do ato de conhecer, observamos a acentuação de sua *curiosidade epistemológica*, de seu desejo de investigação. Freire (2018) denomina *universo temático mínimo* - temas geradores em interação, configurando uma teia de saberes a serem investigados, de conhecimentos a serem produzidos, na interação dos sujeitos com o outro e seus textos.

E, conscientes disso, na estruturação de nossos planos de aulas partimos da exposição do que Freire (2018) denomina *situação existencial provo-*

cadora, que tem a ver com o ato de desafiar os educandos a buscarem respostas ao problema apresentado, *a discutir o tema e a obter respostas não apenas em nível intelectual, mas da ação* (Freire, 2018, p.120).

Plano de aula

Tema Gerador: Relações Interpessoais

Unidade Temática: Relacionamento Amoroso

Disciplina: Português

Livro literário: *Venha ver o pôr do sol e outros contos* (Lygia Fagundes Telles)

Conto: Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles)

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da LIBRAS e do Português Escrito.

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias de leitura interpretativa.
- Discutir questões que envolvam as relações interpessoais entre os sujeitos.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características do tipo narrativo no gênero literário conto e o efeito de sentido que podem provocar.

Metodologia

- Leitura e interpretação do conto, em LIBRAS.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e LIBRAS.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

Atividade 1

Assista ao vídeo e discuta com seus colegas:

Vídeo: *Venha Ver o Pôr do Sol // Animação*, adaptação do conto de Lygia Fagundes Telles.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5NzRd8UYNxo>. Acesso em: 15/07/2019.

- Qual a sua opinião sobre o conto, ou seja, que tema central definiria sua impressão do texto? Justifique sua resposta com algumas cenas e/ou excertos de diálogos presentes na animação.

A proposta é apresentar aos educandos uma adaptação do conto *Venha ver o pôr do sol*, antes de interagirem com o texto original. A partir da leitura de suas imagens e legendas damos-lhes a possibilidade de ampliar a compreensão textual

e as relações associativas que venham a fazer, aumentando suas estratégias de leitura diante das interações e diálogos que estabelecem com o texto, o que os auxiliará na realização de leituras com efeito de sentido.

Situações existenciais provocadoras 2 e 3

Atividade 2

Texto 1

Leia o texto *Venha ver o pôr do sol* individualmente e destaque dele palavras, frases ou trechos que julgue ser importante para a compreensão de sua temática.

Fonte: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6eb-c730b440466212ca38.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 2

"Pôr do sol é metáfora poética, e se o sentimos assim é porque sua beleza triste mora em nosso próprio corpo. Somos seres crepusculares". (Rubem Alves)

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ0MzU4OQ/>. Acesso em: 15/07/2019.

- É possível relacionar as palavras de Rubem Alves com o conto lido? Explique.
- Em sua opinião, a autora utilizou metáforas para provocar um efeito de sentido similar ao proposto por Rubem Alves? Exemplifique.
- Que outras metáforas você selecionaria para provocar a ideia de que "somos seres crepusculares"?

A partir da leitura individual do conto, após a apreciação de sua adaptação em forma de animação, os educandos têm a possibilidade de ampliar a leitura que fazem de sua temática, o que lhes possibilita fazer novas inferências. A eles é apresentado um enredo complexo, agora em seu formato original, em que as personagens envolvidas estão imersas em uma trama que muito se assemelha a muitas relações interpessoais observadas em nosso cotidiano.

Aproximando-se mais das características de cada personagem, os educandos têm a possibilidade de com elas dialogar e a elas emprestar suas impressões, valores, crenças. Assistindo à animação e, posteriormente, identificando as escolhas linguísticas que a autora faz no texto escrito, os educandos poderão selecionar os trechos que julgarem adequados para a realização de um exercício de síntese, isto é, poderão retirar de sua construção fragmentos que lhe causem efeito de sentido, de significação. Abordar o sentido metafórico de um texto é dialogar com as interpretações que o sujeito faz dele e de seu contexto, suas vivências interpessoais, suas *leituras de mundo*. Enfim, trata-se da atitude responsiva do sujeito e de uma relação de intimidade com a temática abordada e seus desdobramentos.

Atividade 3

Agora que já concluiu a leitura individual, façamos uma leitura coletiva com interpretação em LIBRAS. Em seguida, em uma roda de conversa, apresente a seus colegas suas impressões do texto e o porquê dos destaques realizados na atividade anterior.

Nas rodas de conversa oportunizamos aos educandos e educandas que dialoguem acerca de suas impressões, suas opiniões, o que possibilita avanços nas discussões sobre um dado tema; o que enriquece o entrelaçar de ideias, de interpretações, e nos possibilita ampliar as relações associativas diante do texto do outro.

Atividade 4

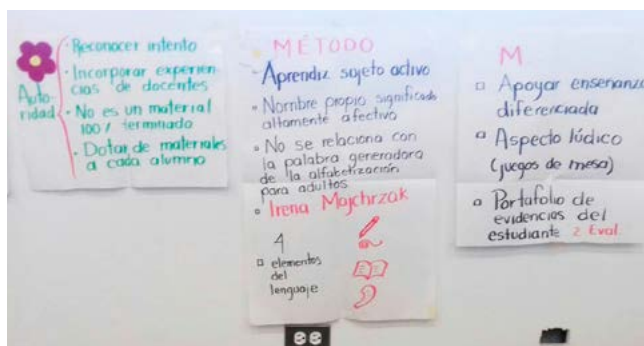
Organizem-se em pequenos grupos, para que juntos escolham um trecho do conto lido para recontá-lo em forma de teatro a ser apresentado a toda turma. Apresentem por escrito o esboço de um roteiro do trabalho a ser apresentado com a sequência dos fatos a serem narrados e as falas de seus personagens. Sejam criativos na adaptação!

Ao realizarmos a leitura de um texto, dialogamos com ele e lhe emprestamos nossas interpretações. A partir das relações associativas que fazemos, nos tornamos também seus autores (Bakhtin, 1997). A proposta aqui é ir além dessa interação dialógica descrita e realizar adaptações ao texto do outro, nos possibilitando imprimir em seu enredo e personagens mais de nós, de nossa singularidade.

A Incompletude do Ser

Reconhecemos as potencialidades dialógicas de interação dos sujeitos, compreendemos e respeitamos suas singularidades, logo, nunca teremos como prever o que, quanto nem quando irão aprender do que supostamente ensinamos. Não conhecemos nem controlamos as relações associativas que fazem ao longo das interações dialógicas que vivenciam, são atos responsivos! Por isso, o objetivo de cada uma das propostas aqui apresentadas é apenas problematizar o conhecimento e sugerir que juntos, professores, intérpretes e alunos dialoguem, levantem hipóteses, formulem ideias, discordem, concordem etc.; que seja possibilitada aos educandos aproximarem-se do objeto de estudo em pauta, cada qual à sua maneira, a partir de suas experiências dialógicas que são sempre atravessadas pelos discursos do outro.

Nessas atividades, apresentamos ideias do que pode ser discutido, considerando que não há limites para a interação dialógica, ela não se



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

esgota na alternância de enunciados que muitas vezes em sala de aula acreditamos controlar. O que expomos aqui não condiz com a ideia controladora que muitas vezes temos de que, fazendo indagações "pré-programadas", os educandos e educandas irão responder da forma desejada, o que nos conduziria a uma aula bem-sucedida, tendo em vista que planejamos levando em consideração o que queríamos que os educandos e educandas respondessem.

Não se trata disso. É claro que, durante nossos planejamentos, supomos determinados conhecimentos por parte deles, todavia não controlamos as relações associativas que fazem diante dos diálogos que se configuram no ambiente educacional. Cientes disso, coerentemente assumimos a postura de professores problematizadores, abertos ao diálogo, conduzindo-os para uma *curiosidade epistemológica* diante do objeto investigado, o que muitas vezes foge ao que havia sido previamente planejado, abrindo-nos para a possibilidade de enriquecermos nossas discussões e vislumbrarmos novas perspectivas.

Acreditando na relevância de se trabalhar em pequenos grupos, apresentamos a possibilidade de orientar nossos educandos em um trabalho de parceria, de modo dialógico e colaborativo, na função de sujeitos problematizadores do conhecimento, instigando-os a conhecerem mais, a superarem a *curiosidade ingênua*, alcançando a *curiosidade epistemológica*. É importante acompanhar as discussões que permeiam o trabalho investigativo, conduzindo-os à descoberta de novos conhecimentos, articulando suas pesquisas

a aulas práticas, de campo, palestras e/ou até mesmo aulas expositivas, orientando seus olhares sobre o objeto, para que juntos desenvolvam um trabalho interdisciplinar; um trabalho realizado a partir de projetos em parceria com professores com formações específicas.

Não podemos negligenciar a relevância de se estimular, durante esses trabalhos em pequenos grupos, a leitura coletiva dos textos que surgirem, de modo a proporcionar aos educandos trocar ideias, expor seus conhecimentos, seus "saberes de experiência feita", sua visão de mundo. Para que possam concordar, discordar, ponderar e tomar decisões ante os textos do outro, é imprescindível que ampliem suas pesquisas ao invés de somente buscarem a intervenção do professor. Enfim, são diversas as possibilidades de trocas, já que existem muitos saberes e vivências dialógicas envolvidas.

Reiteramos que os planos de aulas aqui apresentados são limitados, submetidos apenas à perspectiva das autoras. Não houve aqui a possibilidade de um trabalho em parceria com intérpretes e professores de diferentes disciplinas para que



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

dialogássemos com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um objeto comum. De toda forma, buscamos trazer para o contexto de sala de aula exemplos de como é possível explorar discursivamente diferentes tipos e gêneros discursivos, objetivando a ampliação do universo semântico e sintático de todos os educandos, surdos e ouvintes.

Com isso, esperamos poder oferecer evidências de que o aprendizado de línguas não depende da capacidade do sujeito em dominar listas de palavras e regras gramaticais, pois isso se refere a saber sobre a língua e não como interagir por meio dela. Para isso, há uma infinidade de possibilidades de combinações dos elementos linguísticos que, na verdade, só são limitadas e relativamente estáveis (constituindo-se como idiomas) devido a convenções estabelecidas arbitrariamente pelo corpo social.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e

todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica

e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (Bakhtin, 1997, p. 279-280).

Finalmente, uma vez mais reiteramos que, na tentativa de aumentar o alcance de nossas discussões, nos propomos a divulgar os planos compartilhados em um suporte virtual, utilizando um canal no *YouTube* para sua socialização. A proposta é possibilitar uma maior interação dialógica entre os que desejarem problematizar e contribuir com as discussões sobre o ensino

discursivo de LIBRAS e Português Escrito na Educação Básica, como um ato responsivo.

Referencias

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsivo*. São Carlos: Pedro e João editores, p.130-143.
- Freire, P. (2011) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2017a) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017b). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



Artículo recibido: 14 de mayo de 2020

Dictaminado: 21 de julio de 2020

Aceptado: 31 de julio de 2020