ISSN: 2358-8829

ANÁLISE DO CRONOTOPO DA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO L2

Thiago Hudson Medeiros de Moura [1]
Geraldo Venceslau de Lima Júnior [2]
Karine Martins Cunha Venceslau [3]

INTRODUÇÃO

O curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) reúne, nas mesmas turmas, estudantes surdos, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e estudantes ouvintes, falantes nativos de português. Nas disciplinas de Português como Segunda Língua (L2), essa composição implica que a aula aconteça simultaneamente em duas línguas de modalidades distintas, uma visuoespacial e outra oral-auditiva, com a mediação de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) e, em geral, sob a condução de docentes ouvintes bilíngues. O objeto de ensino, contudo, é a modalidade escrita do português, que os estudantes surdos aprendem a partir da Libras.

Essa configuração interfere diretamente na forma como o tempo e o espaço da aula são organizados. A interpretação simultânea produz defasagens entre o que é dito e o que é sinalizado; a Libras exige contato visual entre os interlocutores, o que condiciona a disposição física da sala; e a produção escrita em L2 demanda etapas de elaboração que nem sempre cabem no calendário acadêmico. Estudos sobre a educação bilíngue indicam, ainda, que a escrita do estudante surdo segue sendo avaliada por parâmetros monolíngues, que tratam as marcas da Libras como desvios (Lodi, 2013; Fernandes; Moreira, 2014).

Para analisar essas relações, este trabalho recorre ao conceito bakhtiniano de cronotopo, definido como a interligação das relações de tempo e espaço que dá forma e sentido a determinado acontecimento (Bakhtin, 2018). Embora formulado no âmbito da

[1] Graduando do Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, thiago.moura.059@ufrn.edu.br;
[2] Mestre em Linguística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, geraldo.venceslau@ifce.edu.br;
[3] Mestra em Linguística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, karine.venceslau@ifce.edu.br.

ISSN: 2358-8829

teoria do romance, o conceito tem sido aplicado à análise de práticas sociais concretas, entre elas as práticas escolares (Amorim, 2006).

A investigação tem como objetivo estudar o cronotopo da sala de aula de Português como L2 do curso de Letras-Libras da UFRN, de modo a entender como as categorias de tempo e espaço se fundem para dar sentido à aprendizagem do aluno surdo no ensino superior. Especificamente, busca-se descrever a organização espacial e temporal das aulas, analisar como a mediação interpretativa altera o ritmo das interações e discutir as tensões entre o tempo institucional do currículo e o tempo de apropriação da escrita pelos estudantes surdos.

A pergunta que orienta o estudo é a seguinte: de que modo a organização do tempo e do espaço da sala de aula interfere nas condições de participação e de produção escrita dos estudantes surdos? A escolha do cronotopo como categoria de análise justifica-se porque as pesquisas sobre o ensino de Português como L2 para surdos tendem a privilegiar a produção escrita e as estratégias didáticas, tratando o tempo e o espaço da aula como dados neutros. Ao tomá-los como objeto, o estudo desloca a atenção do texto produzido para as condições em que essa produção ocorre: a disposição física da sala, o ritmo das interações, a presença das intérpretes e os prazos impostos pelo calendário acadêmico.

O contexto escolhido acrescenta uma particularidade à proposta. Por se tratar de um curso de licenciatura, os estudantes de Letras-Libras observam e vivenciam, na condição de alunos, práticas que poderão reproduzir ou transformar quando atuarem como professores de surdos. Compreender como o tempo e o espaço são organizados nessa sala de aula contribui, portanto, tanto para a reflexão sobre o ensino de Português como L2 no ensino superior quanto para a formação dos futuros docentes da educação bilíngue. Para responder à pergunta proposta, realizou-se uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, com observação participante, gravações, coleta de produções escritas e rodas de conversa em Libras, analisadas à luz da análise dialógica do discurso. O texto apresenta, a seguir, a metodologia, o referencial teórico, a discussão dos dados e as considerações finais.

METODOLOGIA

ISSN: 2358-8829

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Minayo; Costa, 2018), na vertente da etnografia em educação, que se caracteriza pela permanência prolongada do pesquisador no campo e pela descrição detalhada das interações observadas (Mattos; Castro, 2011).

O campo da investigação foi uma turma da disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua do curso de Letras-Libras da UFRN, no campus central, em Natal (RN), acompanhada durante o segundo semestre letivo de 2024. Foram observados 15 encontros semanais de três horas, totalizando 45 horas. A turma era composta por 11 estudantes (sete surdos e quatro ouvintes), por uma professora ouvinte bilíngue e por uma dupla de TILSP que se revezava a cada 20 minutos. O primeiro autor, estudante do mesmo curso e usuário fluente de Libras, atuou como observador participante.

A geração de dados envolveu quatro procedimentos: o registro em diário de campo, com descrição da disposição da sala, dos deslocamentos dos participantes, da duração das atividades e dos episódios interacionais; a gravação em vídeo de seis aulas dedicadas à produção e à reescrita textual; a coleta de 34 produções escritas, incluindo as diferentes versões de um mesmo texto; e duas rodas de conversa conduzidas em Libras com os estudantes surdos ao final do semestre. Nas aulas gravadas, foram contabilizados os turnos de fala e sinalização e medido, por meio do software de edição de vídeo, o intervalo entre o enunciado da professora e o término de sua interpretação.

Os participantes consentiram formalmente com a pesquisa e com o uso das imagens, sendo identificados por nomes fictícios (estudantes), por sua função (professora) ou por códigos (TILSP 1 e TILSP 2). Os enunciados em Libras são apresentados em tradução para o português feita pelo primeiro autor e revisada por uma intérprete externa.

O tratamento do corpus orientou-se pela análise dialógica do discurso, que parte da materialidade dos enunciados para chegar às relações dialógicas que os constituem (Brait, 2006; Sobral; Giacomelli, 2016). Os registros foram descritos em sua materialidade verbal, visual e espacial; em seguida, relacionados à situação extraverbal em que se produziram (Volóchinov, 2017); por fim, examinados quanto aos índices cronotópicos, isto é, às marcas que indicam como tempo e espaço se articulavam na produção de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

A Teoria Dialógica do Discurso, desenvolvida a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, parte do princípio de que a linguagem não é um sistema abstrato de formas, mas uma prática social realizada na interação verbal entre sujeitos historicamente situados (Volóchinov, 2017). Todo enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa respostas, de modo que a compreensão implica uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor (Bakhtin, 2016).

É nesse quadro que se situa o conceito de cronotopo. Bakhtin (2018) o define como a fusão dos indícios espaciais e temporais em um todo concreto, no qual as marcas do tempo se revelam no espaço e o espaço é compreendido e medido pelo tempo. Entre os cronotopos analisados pelo autor, encontra-se o do limiar, associado a momentos de crise e de mudança. Além de sua função composicional, o cronotopo possui caráter axiológico, pois as configurações de tempo e espaço são sempre valoradas pelos sujeitos que delas participam (Amorim, 2006).

Amorim (2006) argumenta que o conceito pode ser utilizado como ferramenta de análise nas ciências humanas. Nesse sentido, a sala de aula pode ser compreendida como um cronotopo: um tempo-espaço institucionalmente organizado, com horários, calendários, disposição de carteiras e lugares definidos para o quadro e para o professor, que estabelece posições enunciativas e expectativas sobre o que significa aprender.

No campo da educação de surdos, a perspectiva bilíngue reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, defendendo que a aprendizagem desta última seja mediada pela primeira (Brasil, 2014; Quadros, 2019). Fernandes e Moreira (2014) observam que a efetivação dessa política tem sido marcada por disputas entre um modelo inclusivo centrado na presença do intérprete e um modelo bilíngue que exige mudanças nas práticas pedagógicas, ao passo que Lodi (2013) adverte que, quando a inclusão se reduz à acessibilidade comunicacional, o português permanece como medida do sucesso escolar.

Essa discussão se articula ao reconhecimento da visualidade como traço da experiência surda. Perlin e Strobel (2014) defendem que a cultura surda se organiza em torno de uma experiência visual, que se manifesta na língua, nas formas de sociabilidade e nos modos de conhecer. Lebedeff (2017) propõe o letramento visual como eixo das práticas pedagógicas com surdos, em convergência com os estudos da multimodalidade, segundo os quais a aprendizagem mobiliza diferentes modos semióticos, como o gesto, o olhar, a imagem, a escrita e a disposição espacial (Bezemer; Kress, 2016).

ISSN: 2358-8829

A noção de translinguagem, segundo a qual os bilíngues operam com um repertório linguístico integrado (García; Wei, 2014), permite compreender as marcas da Libras na escrita em português como parte de um repertório em desenvolvimento, e não apenas como interferências. Por fim, a discussão sobre a legitimidade dos saberes surdos dialoga com as epistemologias do Sul, que defendem o reconhecimento de formas de conhecimento historicamente desconsideradas (Santos, 2019), e com a noção de *deaf gain*, segundo a qual a surdez constitui uma forma de diversidade com contribuições cognitivas, culturais e linguísticas próprias (Bauman; Murray, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em todos os 15 encontros observados, as carteiras foram dispostas em semicírculo, com o quadro e a projeção na parede oposta e as intérpretes posicionadas à direita da tela. Nas demais disciplinas cursadas pela turma no mesmo semestre, as carteiras permaneciam em fileiras. Questionada por um estudante ouvinte sobre a mudança, a professora justificou: “Os surdos precisam ver a intérprete, a professora e os colegas ao mesmo tempo. Em fileira, quem está na frente não vê quem está atrás” (Professora, diário de campo, 2024).

A disposição teve efeito mensurável sobre a interação. Nas seis aulas gravadas, foram registrados 112 turnos produzidos por estudantes surdos, dos quais 47 foram dirigidos a colegas, e não à professora. Em uma sala organizada em fileiras, voltada para o docente, esses turnos entre estudantes dependeriam de que o interlocutor se virasse para ver o sinalizante, o que restringe a interação ao eixo professor-aluno. No semicírculo, todos os enunciados sinalizados ficavam ao alcance visual de todos os participantes. O dado confirma o que a noção de cronotopo propõe: a organização do espaço define as posições enunciativas disponíveis e, com elas, quem pode responder a quem (Bakhtin, 2018; Amorim, 2006). No caso da Libras, essa relação é mais estrita do que na oralidade, pois a tomada de turno depende do contato visual entre os interlocutores (Quadros, 2019).

A mesma condição se verificou nos deslocamentos da professora. O diário de campo registra 23 ocasiões em que ela, antes de se dirigir a um estudante surdo, posicionou-se em seu campo de visão e aguardou o contato visual para iniciar o enunciado. Em uma delas, a professora interrompeu a explicação ao perceber que Lara, estudante surda, olhava para o caderno enquanto a intérprete sinalizava; aproximou-se,

ISSN: 2358-8829

tocou a mesa e só retomou a fala quando a estudante levantou os olhos. Nesse episódio, o início do enunciado foi determinado por uma condição espacial, o que evidencia a articulação entre tempo e espaço que caracteriza o cronotopo dessa sala. Trata-se da centralidade da experiência visual descrita por Perlin e Strobel (2014), convertida em procedimento pedagógico.

No plano temporal, a principal variável foi a mediação interpretativa. A interpretação simultânea entre português oral e Libras implica um intervalo, denominado *décalage*, entre o enunciado de origem e sua versão na língua de chegada. Nas aulas gravadas, esse intervalo variou entre três e seis segundos ao final das perguntas da professora. Nas três primeiras semanas, os quatro estudantes ouvintes responderam a 34 das 44 perguntas orais dirigidas à turma, embora representassem pouco mais de um terço dos estudantes. Na roda de conversa, Davi, estudante surdo, relatou: “Quando a intérprete terminava de sinalizar a pergunta, os ouvintes já tinham respondido. Eu levantava a mão e a professora já estava em outro assunto” (Davi, roda de conversa, 2024).

O relato de Davi indica que a presença física em sala e a presença da intérprete não garantiam a participação nas mesmas condições que os colegas ouvintes. Esse resultado converge com a crítica de Lodi (2013) aos modelos de inclusão que tomam a interpretação como solução suficiente, sem alterar a organização temporal das interações, que permanece regulada pelo ritmo da língua oral. Do ponto de vista dialógico, a defasagem afeta a própria possibilidade de resposta, uma vez que todo enunciado se constitui em relação ao que o precede (Bakhtin, 2016): quando a resposta do estudante surdo chegava após a mudança de tópico, ela já não encontrava o interlocutor a quem se dirigia.

A partir da quarta semana, após conversa com as intérpretes, a professora alterou a condução das aulas. Passou a fazer pausas após cada pergunta, a solicitar que as respostas fossem dadas apenas depois de um sinal combinado e a dividir as explicações em blocos mais curtos. O diário de campo registra: “A professora faz a pergunta, olha para a TILSP 1, espera que ela termine de sinalizar e só então pergunta quem quer responder. Os ouvintes passaram a esperar” (Diário de campo, 2024). Nas aulas gravadas a partir da quinta semana, os estudantes surdos responderam a 39 das 64 perguntas orais, o que corresponde a 61% do total. A mudança indica que o ritmo da aula passou a ser definido pelo tempo da interpretação para a Libras, e não mais pela velocidade do português oral, o que alterou a distribuição dos turnos entre surdos e ouvintes.

ISSN: 2358-8829

As intérpretes participaram ativamente dessa reorganização. Em 14 ocasiões registradas, a TILSP 2 sinalizou à professora a necessidade de reduzir o ritmo ou retomar um conceito, e a professora acatou a solicitação em todas elas. O dado corrobora a posição de Albres (2015), para quem o intérprete educacional não é um transmissor neutro, mas um agente que participa da construção dos sentidos e da organização das interações em sala de aula. A gestão do tempo da aula, nesse contexto, deixou de ser atribuição exclusiva da docente e passou a ser compartilhada com as intérpretes.

A organização da escrita em português seguiu a mesma lógica. Em vez de apresentar, exercitar e avaliar cada conteúdo gramatical antes de passar ao seguinte, a professora estruturou as três propostas de produção textual do semestre em ciclos. Cada proposta começava com uma discussão em Libras sobre o tema, seguida da gravação, pelos estudantes surdos, de um vídeo de até três minutos com suas ideias na própria língua. Em seguida, produziam a primeira versão escrita, que passava por duas reescritas, com devolutivas da professora e discussões coletivas sobre trechos selecionados. Ao final, os estudantes comparavam o vídeo inicial com a versão final do texto.

As produções escritas registram as alterações ocorridas ao longo desse percurso. Na primeira versão de um texto sobre a chegada à universidade, Ícaro, estudante surdo, escreveu: “Universidade eu chegar primeiro dia, medo muito, pessoas não conhecer”. A construção apresenta a estrutura de tópico-comentário recorrente na Libras, com o elemento topicalizado no início do enunciado, além da ausência de flexão verbal e de preposições, relações que em Libras são expressas por recursos espaciais e não manuais (Quadros, 2019). Na terceira versão, o trecho passou a: “Quando cheguei à universidade no primeiro dia, senti muito medo, porque não conhecia as pessoas”. A professora não substituiu as formas inadequadas pelas formas padrão; devolveu o texto com perguntas sobre a relação entre o que o estudante havia sinalizado no vídeo e o que havia escrito. Nas 21 primeiras versões produzidas pelos estudantes surdos, a estrutura de tópico-comentário ocorreu em 17; nas terceiras versões, em seis.

Essa organização da escrita por retomadas caracteriza a circularidade observada na disciplina. A Libras estabelece referentes em pontos do espaço de sinalização e retorna a eles ao longo do discurso, enquanto o português escrito organiza a informação de forma predominantemente sequencial (Quadros, 2019). Na disciplina observada, os conteúdos não eram encerrados após a avaliação, mas retomados a cada nova versão do texto. Na

roda de conversa, Bianca, estudante surda, descreveu essa diferença em relação às outras disciplinas:

> Nas outras disciplinas, cada aula é um conteúdo novo e a prova vem logo depois. Nessa, a gente voltava ao mesmo texto três vezes. Primeiro eu explicava em Libras no vídeo, depois escrevia, depois a professora perguntava o que estava faltando e eu comparava com o vídeo. Na terceira versão eu conseguia ver o que tinha mudado. Foi a primeira disciplina em que eu entreguei um texto em português sem ter vergonha de mostrar (Bianca, roda de conversa, 2024).

O relato de Bianca descreve um procedimento em que a Libras foi utilizada como ponto de partida e como parâmetro de comparação para a escrita em português, e não como obstáculo a ser superado. Essa prática é compatível com a perspectiva da translinguagem (García; Wei, 2014), na medida em que o repertório bilíngue do estudante foi tratado como recurso de aprendizagem. A referência à vergonha, por sua vez, indica que a relação da estudante com a própria escrita se modificou: o texto em português, antes associado ao erro, passou a ser apresentado publicamente.

A visualidade também orientou os momentos de sistematização linguística. Nas aulas sobre conectivos, a professora projetava trechos dos textos dos estudantes e marcava com cores diferentes as relações de causa, tempo e oposição, associando cada cor ao sinal e à configuração espacial que os estudantes utilizavam em Libras para expressar a mesma relação. Desse modo, o quadro apresentava lado a lado o recurso espacial da Libras e a palavra correspondente em português. A prática corresponde ao que Bezemer e Kress (2016) descrevem como distribuição do significado entre diferentes modos semióticos e ao que Lebedeff (2017) define como letramento visual, em que imagem, cor e espaço integram o conteúdo, em vez de apenas ilustrá-lo.

Essa centralidade da visualidade também se manifestou nos seminários apresentados pelos próprios estudantes, nos quais os temas eram expostos em Libras com o apoio de slides projetados. A Figura 1 registra um desses momentos, em que uma dupla apresenta à turma o tema dos cuidados na internet.

ISSN: 2358-8829

Figura 1 – Apresentação em Libras de seminário sobre cuidados na internet



Fonte: acervo de pesquisa.

Na Figura 1, observa-se que o estudante que apresenta se posiciona ao lado da tela de projeção, de modo que a sinalização e o conteúdo projetado permanecem no mesmo campo visual de quem assiste, enquanto o colega de dupla aguarda sua vez à frente da turma. Essa disposição evita que o olhar dos colegas surdos se divida entre pontos distantes da sala e reproduz, na atividade conduzida pelos estudantes, o princípio que orientava a organização do espaço pela professora: aquilo que é sinalizado e aquilo que é mostrado precisam estar simultaneamente visíveis. O slide, por sua vez, combina título em destaque, ícones, cores contrastantes e tópicos curtos, como “Pedir ajuda ao responsável”, “Não conversar com desconhecidos” e “Não compartilhar informações pessoais”, em uma composição que distribui o significado entre imagem e escrita (Bezemer; Kress, 2016). A escrita em português aparece em enunciados breves, ancorados na imagem e na explicação em Libras, o que corresponde ao letramento visual descrito por Lebedeff (2017). Ao fundo, o quadro registra a ordem das apresentações, organizadas em duplas, o que indica que o tempo da aula foi distribuído de modo a garantir a cada estudante um turno próprio de exposição. O registro mostra, assim, que o cronotopo visual construído pela professora foi apropriado pelos estudantes, que

ISSN: 2358-8829

passaram a organizar suas próprias exposições segundo a mesma articulação entre tempo e espaço.

Os dados mostram, contudo, que essa organização não eliminou o conflito com o tempo institucional. A disciplina possuía ementa, carga horária e calendário definidos pela universidade, com datas fixas para o lançamento de notas, e o plano de curso original previa uma avaliação escrita final de duas horas. Ao longo do semestre, os estudantes surdos manifestaram em diferentes momentos que esse formato não correspondia ao processo de escrita adotado na disciplina. Em uma das aulas, Lara sinalizou: “Eu preciso pensar em Libras primeiro, organizar, depois escrever. Duas horas para o ouvinte é uma coisa; para mim, é outra” (Lara, diário de campo, 2024).

A professora negociou com a coordenação a substituição da prova por um portfólio com as três versões de cada texto, acompanhado de uma apresentação em Libras na qual cada estudante comentava as alterações realizadas. O portfólio foi aceito, mas os prazos para o lançamento das notas permaneceram inalterados, o que levou cinco dos sete estudantes surdos a entregarem a terceira versão do último texto nos cinco dias anteriores ao encerramento do semestre. Nas palavras da professora, “a gente consegue mudar a sala, mas não consegue mudar o calendário” (Professora, diário de campo, 2024). O episódio evidencia o limite da autonomia docente: a organização do espaço e do ritmo das aulas pôde ser alterada, mas a estrutura temporal definida pela instituição não.

Essa tensão aproxima a sala de aula observada do cronotopo do limiar descrito por Bakhtin (2018), associado a situações de crise e de mudança. Nela coexistem duas organizações temporais: a do currículo, sequencial e baseada em prazos fixos, e a da apropriação da escrita pelos estudantes surdos, que se dá por retomadas e é mediada pela Libras. As práticas da professora alteraram parte das normas da sala de aula, mas não as normas institucionais que regulam a avaliação.

As interações da turma também ocorreram fora do horário da disciplina. Os estudantes criaram um grupo em aplicativo de mensagens, no qual foram compartilhados 126 vídeos em Libras ao longo do semestre, com dúvidas e versões sinalizadas dos textos em elaboração; 91 deles foram enviados fora do horário das aulas. A professora respondia também em vídeo. Os estudantes surdos apontaram esse recurso como um dos mais importantes da disciplina, pois a comunicação direta em Libras dispensava a interpretação e, portanto, não apresentava *décalage*, além de permitir que cada um respondesse no próprio tempo.

ISSN: 2358-8829

A relevância do aplicativo de mensagens para a turma refletiu-se também nos temas escolhidos pelos estudantes para os seminários. A Figura 2 mostra a apresentação de um tutorial sobre as configurações de segurança do WhatsApp.

Figura 2 – Apresentação em Libras de tutorial sobre configurações de segurança do WhatsApp



Fonte: acervo de pesquisa.

Na Figura 2, o slide reúne capturas sequenciais das telas do aplicativo, com marcações em vermelho que indicam o caminho até as configurações de privacidade. A explicação, portanto, não depende de uma descrição extensa em português: o percurso é mostrado visualmente, enquanto o apresentador sinaliza cada etapa. Trata-se de procedimento semelhante ao adotado pela professora nas aulas sobre conectivos, em que cores e marcações estabeleciam a correspondência entre o recurso visual e a palavra escrita. A escolha do tema também é significativa: o mesmo aplicativo que permitia à turma comunicar-se diretamente em Libras, sem décalage e fora do horário das aulas, tornou-se objeto de discussão em sala, o que indica que os espaços digitais passaram a integrar o cronotopo da disciplina, ampliando seus limites para além da sala física e do horário institucional. Como na Figura 1, a escrita em português ocupa posição de apoio em relação à imagem e à sinalização, sem deixar de estar presente, o que é compatível com a perspectiva da translinguagem (García; Wei, 2014), segundo a qual os diferentes recursos do repertório bilíngue são mobilizados de forma integrada.

ISSN: 2358-8829

Nem todas as interações observadas, porém, seguiram esse padrão. O diário de campo registra nove episódios de conversas paralelas em português oral entre estudantes ouvintes, não interpretadas e, portanto, inacessíveis aos colegas surdos. Em um deles, Davi perguntou à intérprete do que os colegas estavam rindo e recebeu como resposta que se tratava de "uma conversa deles". Esses episódios mostram que a organização visual da sala não se estendia a todas as interações e que o padrão oral voltava a predominar quando não havia mediação. Ícaro, por sua vez, relatou na roda de conversa sentir-se "lento demais" em comparação aos ouvintes, o que indica que a associação entre escrita surda e erro permanece presente na avaliação que os próprios estudantes fazem de si.

Em conjunto, os resultados indicam que o cronotopo da sala de aula de Português como L2 observada se caracteriza pela organização do espaço em função do contato visual e pela organização do tempo em função da Libras e das etapas de reescrita. Essas escolhas não são apenas instrumentais: ao adequar o tempo e o espaço da aula às condições de aprendizagem dos estudantes surdos, a prática pedagógica reconhece como válidos os modos visuais e espaciais pelos quais esses estudantes constroem conhecimento. Esse reconhecimento converge com a defesa de Santos (2019) da validade de saberes historicamente desconsiderados e com a proposição de Bauman e Murray (2014) de que a surdez constitui uma forma de diversidade com contribuições próprias para as práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como as categorias de tempo e espaço se articulam na aprendizagem do aluno surdo na sala de aula de Português como L2 do curso de Letras-Libras da UFRN. A análise identificou um cronotopo visual e multimodal: o espaço foi organizado para garantir o contato visual entre todos os participantes, e o tempo das interações foi ajustado ao ritmo da interpretação e da Libras. A produção escrita foi organizada por retomadas sucessivas, com base em vídeos sinalizados e em reescritas orientadas.

Os resultados mostraram que essas mudanças ampliaram a participação dos estudantes surdos nas interações e reduziram a ocorrência de estruturas da Libras nas versões finais dos textos, mas encontraram limites no calendário e nos instrumentos de avaliação da instituição. A efetivação da educação bilíngue no ensino superior depende,

portanto, não apenas das práticas docentes, mas também de mudanças nas normas institucionais que regulam os prazos e as formas de avaliação.

Conclui-se que a gestão do tempo-espaço na sala de aula de Português como L2 é um modo de legitimar a epistemologia surda e a especificidade dos processos cognitivos desses estudantes frente às normas do português padrão. Este estudo limita-se a uma turma e a um semestre letivo. Pesquisas futuras poderão comparar diferentes turmas de Português como L2, incluindo aquelas conduzidas por docentes surdos, e analisar de forma mais detalhada o uso de vídeos e aplicativos de mensagens na aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Letras-Libras; Cronotopo; Português como L2; Educação de Surdos; Corpus.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. (ed.). **Deaf gain**: raising the stakes for human diversity. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. London: Routledge, 2016.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 51-69, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 17-31, 2014.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.