

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

ROSANA ARAÚJO ROCHA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DISCENTES SURDOS: UMA
DISCUSSÃO COM BASE NO MULTILETRAMENTO E NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

IMPERATRIZ - MA

2021

ROSANA ARAÚJO ROCHA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DISCENTES SURDOS: UMA
DISCUSSÃO COM BASE NO MULTILETRAMENTO E NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

IMPERATRIZ - MA

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rocha, Rosana Araújo.

Ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos: uma discussão com base no multiletramento e na produção de sentidos / Rosana Araújo Rocha. - 2021.

147 f.

Orientador(a): Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccsst, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, MA, 2021.

1. Ensino de surdos. 2. Língua Portuguesa. 3. Multiletramentos. 4. Práticas docentes. 5. Produção de sentidos. I. Ferreira, Heridan de Jesus Guterres Pavão. II. Título.

ROSANA ARAÚJO ROCHA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DISCENTES SURDOS: UMA
DISCUSSÃO COM BASE NO MULTILETRAMENTO E NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª Drª Francisca Moraes da Silveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª Drª Thelma Helena Costa Chahini
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Recentemente, ouvi a frase “Sejam gratos por aqueles que lhes ajudaram a realizar seus sonhos”. A gratidão revela um coração atento a quem nos fez bem, a quem deixou um pouco de si para dar a nós, a quem dedicou tempo, recursos, talentos e tantos outros benefícios em prol do nosso sucesso. Por isso, minha imensa gratidão a todos que estiveram comigo durante este percurso acadêmico.

A Deus, autor e consumidor da minha fé. Pelo dom da vida, por conduzir todos os meus passos até aqui. A Ele, que é meu refúgio, força, abrigo e sustento.

À minha família amada, minha base diária. Aos meus pais Rozely Araújo e Francisco Rocha, que, por inúmeras vezes, abriram mão de si por minha educação. Mesmo diante de tantas dificuldades, sempre me orientaram no caminho do conhecimento. Aos meus irmãos Romildo Rocha e José Miguel, pelo carinho, compreensão, amor e paciência comigo.

Ao meu marido Fábio Moraes, companheiro fiel, amável e generoso, meu apoio constante nesta caminhada. Foram muitas noites e madrugadas juntos, estimulando-me a prosseguir.

À minha orientadora, a Professora Doutora Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, por acreditar na proposta desta pesquisa e por todas as orientações que foram conduzidas para a construção desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz, pelos debates e momentos desafiadores, pelos conhecimentos compartilhados e incentivo à pesquisa.

Aos amigos do mestrado, pelas experiências, risos e trocas. Por deixarem tudo mais leve nesta caminhada de estudos, de investigação e de produções acadêmicas. Em especial aos amigos Gabriel Monteiro, Isabela Mendes, Raiânissan Felizardo e Janilda Santos.

Aos amigos da Primeira Igreja Batista de São Luís (PIB). Em particular, à Bárbara Lima, Lizandra Sousa, Juniele Paulina e Andréa Pestana, por me acompanharem nas alegrias e me fortalecerem em momentos desafiadores, pela amizade, apoio e compreensão.

À escola e às professoras participantes desta pesquisa, por aceitarem colaborar com este trabalho. Pela atenção e retorno aos meus contatos, pelo tempo e generosidade dispensados para a produção de dados.

E a todos que contribuíram para esta pesquisa, direta e indiretamente, nestes dois anos de muito aprendizado, desafios e conquistas. Minha gratidão por viver tudo isso!

E hoje eu sou quem eu sou
Pois Sua mão me acompanhava
Mas eu sei, não é o fim,
É só o começo da jornada...
Vocal Livre

RESUMO

Nas práticas sociais de linguagem, a maioria dos surdos encontram-se inseridos em uma sociedade onde se usa a língua oral e escrita como seu principal meio de comunicação. Assim, a forma como a escola utiliza conhecimentos relacionados ao uso social da língua, nas competências da leitura e escrita, influencia fortemente os modos como esses estudantes se apropriam do conhecimento, compreendem, se relacionam e interferem, diretamente, na capacidade de classificação, nomeação e categorização da realidade. A presente pesquisa teve como objeto o ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos, com base no multiletramento e na produção de sentidos. O objetivo deste trabalho foi analisar as práticas docentes de Língua Portuguesa, no uso de multiletramentos, para o ensino de surdos, fundamentando-se na abordagem qualitativa. O trabalho estruturou-se a partir de pesquisa bibliográfica, além de entrevistas com a gestora e professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Prof. Telasco Pereira Filho, na cidade de Imperatriz/MA, para geração de dados. A pesquisa teve como principais fontes teóricas os seguintes estudos e autores: Marcuschi (2010), Quadros e Schmiedt (2006), Müller (2016), Souza (2016), Rojo e Moura (2009, 2012), Fraga (2017); Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), dentre outros. O trabalho apresentou como produto um caderno de orientações pedagógicas em multiletramentos, no formato e-book, destinado a professores de Língua Portuguesa que trabalham com estudantes surdos, tendo como principais autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) e outras vozes comentadoras sobre a compreensão de sequências didáticas, como Rojo (2012, 2013). O resultado deste estudo demonstrou que: (i) a escola deve ser um ambiente favorável à aquisição das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, de modo que sejam ensinadas, vivenciadas, ocupem espaço relevante no contexto educacional e contribuam para a construção da identidade de cada estudante; (ii) o fazer pedagógico deve oferecer ao estudante as possibilidades de construção de sentidos e transformar os multiletramentos em significações, tanto na leitura quanto no ato da produção escrita. A investigação também apontou impasses e desafios, principalmente socioeconômicos (participação da família, investimentos da escola e uso de materiais específicos para o ensino de surdos), linguístico-culturais (uso e *status* das línguas no ensino e aprendizado) e político-pedagógicos (formação de professores, políticas mantenedoras e inovadoras para o ensino de surdos).

Palavras-chave: Práticas docentes. Produção de sentidos. Ensino de surdos. Língua Portuguesa. Multiletramentos.

ABSTRACT

In the social practices of language, most deaf people are inserted in a society where oral and written languages are the main means to communicate. Thus, the way school builds the social dimension of language and develops skills of reading and writing, strongly influences individuals' understanding, appropriation of knowledge, and relationships. It also directly interferes with how they classify, name, and categorize reality. This research focuses on the teaching of the Portuguese Language to deaf students, based on multilingualism and the production of meaning. Underpinned on a qualitative approach, the purpose of the study is to analyze teaching practices of the Portuguese Language and the use of multiliteracies in deaf education. The methodology is based on bibliographic research and on interviews conducted with the director and the Portuguese Language teachers of the Professor Telasco Pereira Filho Municipal School of Bilingual Education for the Deaf, which is located in the city of Imperatriz, Maranhão, Brazil. The research anchors on the following studies and authors: Marcuschi (2010), Quadros and Schmiedt (2006), Müller (2016), Souza (2016), Rojo and Moura (2009, 2012), Fraga (2017), Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), among others. One of the research's outputs was the creation of a booklet (e-book format) with multiliteracies pedagogical guidelines for teachers who work with deaf students. This booklet was based on the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004 [2001]), Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), and other authors such as Rojo (2012, 2013). Major results demonstrated: (i) the school should be a favorable environment for the acquisition of the two languages, Libras and Portuguese, considering they can be taught, experienced, and occupy a relevant space in the educational context and can also contribute to building students' identity; (ii) the pedagogical process must offer the student possibilities of sense construction and transform the multiliteracies into meanings, both in reading and writing. Furthermore, final results pointed out impasses and challenges, mainly socioeconomic (family participation, school investments, and use of specific materials for teaching the deaf), linguistic-cultural (use and status of languages in teaching and learning), and political-pedagogical (teacher training, and innovative policies for teaching the deaf).

Keywords: Teaching practices. Production of meaning. Deaf Education. Portuguese Language. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print</i> do dashboard do <i>Padlet</i>	110
Figura 2 - <i>Print</i> do dashboard do <i>Padlet</i>	110
Figura 3 - <i>Print</i> da tela de criação de uma pasta no <i>Quizlet</i>	113
Figura 4 - <i>Print</i> da tela da lista de estudos no <i>Quizlet</i>	113
Figura 5 - <i>Print</i> da tela do quiz no <i>Quizlet</i>	114
Figura 6 - <i>Print</i> da tela do quiz no <i>Quizlet</i>	114
Figura 7 - O calango e a dona morte	119
Figura 8 - Exemplos de quadrinhos do cartunista, quadrinista e publicitário Guilherme Bandeira.....	124
Figura 9 - <i>Print</i> da tela de pesquisa no <i>Canva</i>	126
Figura 10 - <i>Print</i> dos templates no <i>Canva</i>	126
Figura 11 - <i>Print</i> da tela para salvar o trabalho feito no <i>Canva</i>	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAS	Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
NEL/NLS	Novos Estudos de Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência didática
SEDCU	Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSM	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

MEU LUGAR DE FALA: da Formação à Pesquisa	10
1 INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DISCENTES SURDOS	22
2.1 Falas iniciais	22
2.2 Português como segunda língua para surdos.....	32
2.3 Educação Bilíngue: caminhos e possibilidades na relação Libras e Língua Portuguesa.....	43
3 PARA ALÉM DO LETRAMENTO: OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE SURDOS	52
3.1 Letramento de surdos: uma prática escolar de leitura e escrita	53
3.2 Sobre o multiletramento: um panorama	60
3.3 Multiletramentos: estratégias educacionais no ensino de surdos.....	67
3.4 A produção de sentidos ante o ato de ensinar e aprender	73
4 PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTO: PESQUISA, AÇÃO E CONSTRUÇÃO	80
4.1 Os participantes da pesquisa	80
4.2 A produção de dados	81
4.3 <i>Locus</i> da pesquisa	83
4.4 Práticas docentes: apresentação de um cenário.....	85
4.5 Ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas no ensino de surdos.....	88
4.6 Multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa	94
5 NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O MULTILETRAMENTO: O PRODUTO DA PESQUISA	102
5.1 Sequência didática como instrumento de aprendizagem	103
5.2 Processo de elaboração.....	105
5.3 A sequência didática a serviço dos multiletramentos.....	106
5.3.1 Desenvolvimento das atividades da sequência didática	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	142

MEU LUGAR DE FALA: da Formação à Pesquisa

É desafiador transcrever em palavras os caminhos que me levaram até esta fase da vida, assim como as expectativas e os anseios que me acompanharam até agora. Embora particulares, trazem a consciência de uma reflexão histórica e coletiva sobre o outro, que não começa em mim, mas nas condições socialmente construídas em torno do surdo. Esse indivíduo, de muitas formas, me toca e contribui para a construção daquilo que me torno enquanto pessoa e profissional, e orienta o que penso a respeito da temática. É um processo que exige, a partir das bases do dito, pensar para além do fundamentalmente assentado, num transcurso laborioso de idas e vindas ligadas ao aprender, rever, discordar, concordar, arriscar-se, distanciar e aproximar-se da temática, ações que reverberaram na construção deste trabalho.

Era 2006, havia iniciado o curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Não foi difícil enveredar por essa área, mesmo inicialmente tendo o desejo de almejar outras. A escolha por esse campo de atuação foi conduzida por aquilo que vivenciava em minha própria casa, vendo desde cedo minha mãe e irmão no universo artístico. De um lado, minha mãe nas produções artesanais, do outro, meu irmão nas formas de expressão artística pelo desenho, prática que, mais tarde, em um processo amadurecido, definiu sua profissão.

Iniciou-se, então, a minha vida acadêmica, cheia de expectativas com a “liberdade” tão comentada no ensino básico e tão avidamente desejada. Foi diante desse cenário novo que o mundo das linguagens, das produções, do ensino e da pesquisa chamaram-me a atenção. Em diversas situações, vi-me admirada pela forma como o conhecimento científico era produzido e como minha formação em andamento, que me tornava professora, era também um caminho de possibilidades de conhecimento.

Paralelo a esse momento de formação, eu havia iniciado meu primeiro contato com as singularidades do universo surdo, inicialmente na igreja que frequentava, da qual hoje sou membro. Sentada no banco da igreja, eu observava um pastor proferir palavras, ao passo que outra pessoa chamava a minha atenção. Bem próximo a ele, estava a intérprete de Libras, ela articulava as mãos, serena, firme, com rapidez, diria até elegantemente postada, não parecia nervosa e nem desconexa daquele contexto. Diante dela, estava um grupo de surdos que a observava em seus movimentos e expressões. Diante da cena, cheia de admiração, pensei: eu quero fazer isso!

Ao final de um dos momentos do culto, chamei uma das intérpretes e perguntei se poderia participar do próximo curso ou mesmo me aproximar do grupo de intérpretes para conhecê-los melhor em atuação. Com uma resposta afirmativa, iniciei o curso básico de Língua Brasileira de Sinais - Libras na igreja, ministrada pelas próprias intérpretes de Libras. Não foi um processo simples e fácil, era preciso articular mãos, expressões faciais, aprender sinais, conhecimento teórico e vivências no contato com o surdo e profissionais da área. Percebi, desse modo, que a língua exigia, tal como qualquer outra, disposição para aprender suas particularidades linguísticas.

Nesse convívio inicial com profissionais da área, era comum ouvir, por exemplo, as dificuldades que o surdo tinha com a Língua Portuguesa, incluindo as formas de apropriação e aquisição da língua, a entrada de muitos surdos na escola de forma tardia, de profissionais pouco habilitados para o ensino com surdos e o debate de inúmeras discussões que envolviam o processo educativo do ensino e da aprendizagem desse estudante. Todas essas informações me inquietavam, principalmente por saber que o ambiente escolar, espaço propício de desenvolvimento, gerava tantas controvérsias e discussões no que se referia ao ensino de surdos.

Foi ministerialmente, com a igreja, o meu primeiro contato com a Libras e com os surdos. Gradativamente, eu conseguia entender como a língua se organizava, como naquele contexto havia especificidades de atuação, diferentes de outros espaços, e como ouvintes e surdos poderiam se relacionar através da língua. Os diálogos com os surdos passaram a ser mais constantes, na medida em que a comunicação se tornava relativamente mais fácil para mim. Não tardou para que eu procurasse cursos, formações que me auxiliassem a aprender Libras para além do contexto religioso. O primeiro curso foi no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS), em 2010, e o segundo na mesma instituição, em 2011, ocasião em que me certifiquei no Curso de Libras nos módulos Intermediário e Avançado.

Ao finalizar a graduação em 2011, eu já atuava como professora de Arte em escolas da rede privada de São Luís - MA e, portanto, já vivenciava a realidade de docente em sala de aula, sem, contudo, até o momento, ter tido contato com discentes surdos. Em outros espaços, alguns laços de relacionamento já haviam sido construídos quando passei a me comunicar com mais facilidade. Em 2013, iniciava minha primeira Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização, em Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade Internacional Signorelli. Foi então que outras possibilidades para conhecer o universo do indivíduo surdo se apresentaram para mim, incluindo o acesso a pesquisas na área de educação de surdos, autores e alguns conceitos intrínsecos à área, como identidade e cultura surda. Assim, começava a

entender sobre uma língua viva desenhada em torno de um conhecimento teórico e que propiciava sua efetivação enquanto língua na prática. Era novidade conhecer as particularidades da Libras, agora endossadas por pesquisas e teóricos da área que atuavam não só na construção de conhecimento, mas também na problematização da sua real efetivação enquanto língua.

O ano de 2016, para mim, foi um divisor de águas na minha atuação profissional e como aprendiz de Libras. Depois de alguns anos como docente em escolas da rede privada, fui aprovada no cargo de professor do Ensino Regular como Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC). Seria a primeira vez que teria contato em sala de aula com estudantes surdos e, agora, na condição de intérprete de Libras. A aprovação levou-me a experimentar a realidade da escola pública de uma cidade do interior do Maranhão, o município de Viana. Além das expectativas iniciais, pois, ao invés de lecionar, seria a mediadora de conhecimentos entre o surdo e o professor da sala, algo antes nunca feito por mim, outras mudanças pessoais ocorreriam, como a mudança de cidade para começar uma trajetória profissional no ensino público.

Lá, deparei-me com estudantes que não conheciam a Libras, sobretudo com as dificuldades que alguns professores tinham de compreender e de serem compreendidos pelos surdos, e mesmo comunicar-se em situações comuns da rotina de sala de aula. Outros professores mostravam-se interessados em saber mais sobre a Libras e como poderiam melhorar a sua prática docente para a aprendizagem do estudante surdo. De modo geral, a leitura e escrita pelos surdos era um processo laborioso e difícil, pois, quando muito, transcreviam as palavras que viam, mas não compreendiam seu significado, em sua grande maioria. Além disso, era notório perceber que, quando os professores utilizavam recursos visuais, computador, mapas, histórias em quadrinhos, e outros, as informações eram compreendidas com mais facilidade, além de um interesse maior pelo assunto.

Essas inquietações, e digo também motivações, fizeram-me refletir sobre a realidade de como o discente surdo que não conhece a Libras pode conhecer e se apropriar da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Então, como pensar em ensino que fomente a constituição da autonomia do discente, valorizando a cultura e o acervo de conhecimentos empíricos da individualidade do educando, se o professor não compreende e nem mesmo consegue se comunicar com o estudante (FREIRE, 1996)? Ora, a aprendizagem seria um ponto de vista? De quem? Para quem? Como isso ocorre na prática no ensino de surdos? Que outras formas/recursos poderiam ser utilizadas para que a aprendizagem do estudante surdo se

efetivasse? Essas e outras questões se tornaram motivadoras para compreender um pouco mais sobre esse universo.

Para mim, era notório observar que o surdo percebia o mundo através da visão e o expressava por meio das mãos. Eles gerenciavam conhecimentos que não eram ditos oralmente, mas recebidos e compreendidos por meio da visão. Logo, pensar em formas de ensino de Língua Portuguesa para surdos, que valorizasse esses aspectos, tornou-se um dos meus principais interesses, o qual se consolidou na compreensão e desenvolvimento de pesquisa nesse campo.

Nesse ínterim, no ano de 2017, surgiu a oportunidade de realizar uma prova interna para voltar a atuar profissionalmente em São Luís-MA. Uma decisão necessária, pois voltaria à cidade onde tinha residência fixa, porém muito difícil, pois deixaria um trabalho iniciado com o corpo escolar, professores, estudantes e parcerias com outros profissionais da cidade que ajudavam no fomento, desenvolvimento e aprendizagem da Libras. Em São Luís-MA, trabalhei em outras duas escolas da rede pública do Estado e pude perceber que as dificuldades com a aprendizagem da Língua Portuguesa não eram comuns à escola anterior, e sim a uma realidade na educação de surdos.

Em 2018, atuando como intérprete de Libras numa escola pública em São Luís-MA, tive o primeiro contato com um estudante surdo no ensino noturno. Em uma classe regular, no primeiro ano do Ensino Médio e com idade de 55 anos, lembro que chocou-me perceber que a Libras e a Língua Portuguesa eram pouco conhecidas por ele. Em sua história contada a mim, disse que sua entrada na escola foi aos 17 anos. Explicou que boa parte da infância e juventude esteve fora da escola e voltou devido à insistência de um amigo, que o matriculou. Essas e outras experiências mostravam-me mais ainda a necessidade de aprofundar-me nessa área, porém, mais que isso, interligar experiências profissionais com conhecimentos teóricos. Era necessário refletir sobre esse universo e estudar mais a respeito dessa temática.

Graças a essa experiência e em paralelo à formação de minha segunda especialização em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos, organizada pela Fundação Sôsândrade de apoio ao desenvolvimento da UFMA, em 2018, foi possível ampliar as reflexões e inquietações no campo da surdez. Essa experiência ajudou-me a pensar nos desafios de estudantes surdos no ensino noturno, especificamente as dificuldades destes com a Libras e a Língua Portuguesa, e nas ações metodológicas que os docentes utilizavam para o ensino de surdos.

Como intérprete, trabalhei com surdos, adultos e adolescentes, em escolas públicas do ensino básico, em um contexto em que a maioria tinha dificuldades na compreensão da

Libras; quando não, nem a conheciam. Por outro lado, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para muitos, era dificultosa e um entrave. Encontrei também surdos que, além de conhecerem a Libras, se apropriaram dela como tal para uso, já que tinham na Língua Portuguesa dificuldades mais amenas. Ainda assim, a conta não fechava, pois a grande maioria desses estudantes com os quais trabalhei tinha dificuldades com as línguas. Isso confirmou meu interesse em entender sobre questões que envolviam o aprender, o ensinar e a construção dos conhecimentos desse público.

Outras experiências estimularam meu desejo em entender sobre a temática. Por almejar conhecer mais e me atualizar teoricamente sobre a área, prestei no ano de 2018 vestibular especial para o ingresso no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão. Aprovada, inaugurei outra etapa, experienciei o universo da Língua Portuguesa na relação com a Libras, nos estudos de relações, singularidades, diferenças e particularidades de formação, organização e ação de cada uma. Nesse período, foram muitas as discussões e os debates instigados pelos docentes para um olhar sobre o surdo a partir de várias perspectivas teóricas. Nesse percurso, o contato com profissionais da área de educação de surdos, professores de Libras, tradutores/intérpretes educacionais da Língua de Sinais e outros educadores interessados no fomento de discussões na área, tornou-se mais amplo e efetivo. Essa etapa, de grande aprendizado e importância, ajudou-me a galgar as possibilidades de alcance da pós-graduação.

Entendendo que meu trajeto profissional havia me conduzido a refletir mais sobre minhas práticas como educadora e havia em mim o desejo latente em desenvolver pesquisa sobre a educação de surdos, em 2019, ainda cursando o Curso de Letras Libras, decidi concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Imperatriz, no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), do qual esta pesquisa é resultado.

Esse movimento de notar a realidade, perceber ambiguidades e ir além da realidade posta levou-me ao caminho da construção deste trabalho. Desse modo, desenvolvi um projeto de pesquisa que possibilitasse analisar as práticas docentes de Língua Portuguesa no uso de multiletramentos para o ensino de surdos. Uma discussão que almejo compartilhar com interessados pela temática e profissionais da área. Volto a lembrar as palavras que uso para iniciar este breve relato, quando tomo o outro como ponto de partida, o que já foi pensado e a urbanidade de suas contribuições para esta pesquisa. Uso este espaço para frisar meus agradecimentos a todos os surdos e profissionais que conheci, pelas contribuições que foram,

direta ou indiretamente, importantes para esta pesquisa, assim como para a minha constante formação.

1 INTRODUÇÃO

As práticas escolares têm sido historicamente centradas no domínio da língua oral, soberanamente vinculadas às práticas de leitura e escrita. Assim, a forma como a escola utiliza os conhecimentos relacionados ao uso social da língua, nas competências da leitura e da escrita, influencia fortemente os modos como os surdos se apropriam do conhecimento, compreendem, se relacionam no mundo e interferem diretamente na capacidade de nomeação, classificação e categorização da realidade.

Por isso, para se compreender aspectos relacionados à Língua Portuguesa e ao ensino de surdos, é essencial considerar que, nas práticas sociais de linguagem, a maioria dos surdos encontra-se inserido em uma sociedade na qual se usa a língua oral e escrita como seu principal meio de comunicação, e que, portanto, a obrigatoriedade da aprendizagem da língua escrita utilizada pela sociedade brasileira evidencia o quanto é importante relacionar Libras e Língua Portuguesa. É a partir de ambas as línguas que o surdo conseguirá interagir com a sociedade ouvinte nas mais diversas esferas da atividade humana (VIANA, 2017). Isso significa pensar no indivíduo surdo inserido em processos educacionais e comunicativos, em ambientes de interação social, em formas de ver e constituir o mundo, em práticas de linguagem que os circundam, dentro e fora da escola.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no seu parágrafo único, como meio legal de comunicação e expressão de surdos, sendo esta “[...] o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, não paginado). A referida lei também esclarece que a Libras não substitui a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

No entanto, ainda que oficialmente regulamentada, essa legalidade não compreende sua efetiva legitimidade, uma vez que a maioria dos professores que trabalha com esses discentes não domina a Língua de Sinais, assim como estratégias educacionais para o ensino de estudantes surdos (FARIAS, 2017). Por isso, em muitos casos, o acesso ao conhecimento torna-se dificultoso, até mesmo inviabilizado, sobretudo ao se pensar em disciplinas como a Língua Portuguesa, tão valorosa no transcurso da aprendizagem do estudante.

Além disso, é comum observar nos ambientes escolares a representação gráfica da língua como atividade única e obrigatória, sem pensar, por exemplo, em outras atividades tão legítimas quanto a escrita. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a educação de surdos deve

estar articulada a partir da especificidade dos indivíduos, o que inclui pensar em práticas pedagógicas que contribuam para a aquisição de diferentes linguagens. As escolas devem trabalhar o multiletramento considerando outras possibilidades, como a exploração do aspecto visual, por exemplo, vídeos interativos e mídias digitais ao invés do tão somente texto escrito.

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas formas de reflexão no processo de ensino do discente, uma vez que a circulação de textos e as situações de produção de discursos são cada vez mais amplas e diversas. É nesse contexto de multiletramentos que o discente se encontra.

Pensando no surdo, individual e social, produzido nos diversos ambientes comunicativos, cabe aqui colocar a afirmativa de que, na atualidade, o mundo deu espaço “[...] ao surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC), que colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística” (ROSA, 2016, p. 35). Assim, as maneiras de se produzir práticas de letramento, incluindo o ensino e a aprendizagem, precisam ser repensadas, bem como as formas de aplicação dessa nova modalidade na escola.

Os conhecimentos que constituímos em torno da língua são produzidos em práticas discursivas, enunciadas em diferentes condições e tempos, correlacionadas a outros enunciados que se estabelecem pela exclusão de outros discursos, quando um se sobressai em decorrência de outros (FOUCAULT, 2005). Por isso, importa-nos olhar a educação de surdos pela lente da heterogeneidade de discursos que o envolvem, que o formam(ram), indo além do que tão somente nomeia, descreve, tipifica e caracteriza em um processo de construção histórica, feito a partir de muitas vozes. Assim, o presente trabalho teve como objeto de pesquisa o ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos, discutido com base no multiletramento e na produção de sentidos.

Nessa direção, as questões que nortearam esta pesquisa são: quais as potencialidades e dificuldades visualizadas pelo professor no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para o discente surdo? Como o docente pode contribuir para potencializar o ensino da Língua Portuguesa através de práticas de multiletramento? Ao considerar esses aspectos, a seguinte questão foi proposta como problema de pesquisa: como as práticas de ensino de Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidas no ensino de discentes surdos, com base na discussão sobre multiletramento e produção de sentidos?

Em função desses questionamentos, o estudo teve como objetivo geral analisar as práticas docentes de Língua Portuguesa no uso de multiletramentos para o ensino de surdos. Como objetivos específicos: 1) Identificar como ocorre o ensino de Língua Portuguesa

enquanto segunda língua para estudantes surdos; 2) Elencar as práticas docentes em uma perspectiva de multiletramento no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para surdos; 3) Discutir a relevância das práticas de multiletramento para o ensino de Língua Portuguesa destinado aos surdos; 4) Desenvolver um caderno de orientações pedagógicas em multiletramentos, no formato de e-book, para professores de Língua Portuguesa que trabalham com estudantes surdos.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho fundamentou-se em Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) para discutir a produção de sentidos e o potencial extemporâneo da teoria para análise de enunciados, inclusive os de natureza multimodal e híbrida; e em autores cujas pesquisas contribuíram para os estudos de Língua Portuguesa, em aspectos gerais e como segunda língua para surdos, nas possibilidades de educação bilíngue, como Rangel (2010), Marcuschi (2010), Kleiman (2001), Quadros e Schmiedt (2006) e Souza (2016). Também foram utilizados autores que discutem sobre letramento e multiletramentos, como Soares (1998, 2000), Rojo (2009, 2012), Müller (2016), Fraga (2017), entre outros. O produto desta pesquisa tem como base a compreensão de sequências didáticas, além de fundamentação em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) e Rojo (2012, 2013).

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, que, de acordo com Oliveira (2007, p. 61), caracteriza-se como “[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações, obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento”. Nessa mesma linha de raciocínio, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a abordagem da investigação qualitativa exige uma intensa observação e apreensão do mundo, e destacam que o conhecimento não é trivial, pelo contrário, tudo tem potencial para constituir uma pista que pode contribuir para uma compreensão mais clara do objeto de estudo.

Ademais, assumimos nesta pesquisa o propósito fundamental da abordagem qualitativa, qual seja da “compreensão, explanação e especificação do fenômeno”, indispensáveis para o pesquisador que “precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 41). É nessa perspectiva que entendemos a abordagem qualitativa, colocada como a opção mais assertiva para esta pesquisa, uma vez que busca a imersão no fenômeno a ser estudado e respostas à questão “como” ao invés de “por que” nas situações de construção de significados.

A pesquisa é de natureza aplicada e, nesse contexto, Gerhardt e Silveira (2009) acrescentam que esse tipo de pesquisa tem como objetivo a utilização de toda a informação

disponível para a criação de novas tecnologias e métodos, contribuindo com a sociedade em que vivemos. Esse modelo de pesquisa desenvolve resultados mais palpáveis, podendo ser percebida pela sociedade.

O primeiro passo metodológico deste trabalho está estruturado a partir de pesquisa bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002), constitui-se em levantamento de referências ou teorias já estudadas sobre a temática em meios escritos, como artigos científicos, livros, entre outros, propiciando ao pesquisador a verificação de outras concepções já investigadas no mesmo contexto. Quanto ao procedimento, o objetivo metodológico deste trabalho foi realizar observação *in loco*, ou seja, na escola, particularmente no espaço da sala de aula, durante os momentos da disciplina de Língua Portuguesa, em oportunidades pré-definidas e combinadas entre a pesquisadora, gestor escolar e professoras.

Entretanto, o cenário pandêmico iniciado no ano de 2020, e que ainda se estende em 2021 (ano de conclusão desta pesquisa), inviabilizou o procedimento anteriormente citado, pois as atividades presenciais foram suspensas nas instituições escolares. Devido a esse contexto, optamos pelas entrevistas via formulário *Google Forms*. Foi considerado como fator de inclusão ser docente e atuar nas classes inclusivas e/ou bilíngues, sendo excluído o profissional que não se inseria nesse contexto e que não exercia a docência em turmas inclusivas e/ou bilíngues. Para a análise dos dados foi utilizado o instrumento metodológico de análise do discurso, sustentado por Bakhtin, focalizando a produção de sentidos a partir das respostas dos entrevistados. Os instrumentos de geração de dados foram aplicados no primeiro semestre do ano letivo de 2021.

O consentimento ético para a realização desta pesquisa se deu através da assinatura do Termo de Anuência pelo Secretário de Educação do município de Imperatriz - MA (ver Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice B). Acrescenta-se a isso a submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, destinado à Certificação de Apresentação de Apreciação Ética.

Por fim, analisamos os dados de forma qualitativa, considerando a proposição de práticas de multiletramento para o ensino de Língua Portuguesa destinado aos discentes surdos. O *locus* desta pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Prof. Telasco Pereira Filho, localizada na cidade de Imperatriz/MA, já que é uma instituição que desenvolve trabalho educativo com surdos no Ensino Fundamental desde 2012 e que conta com um total de 75 discentes surdos.

A pesquisa foi organizada da seguinte forma: introdução, apresentando o tema, a problematização que dela emerge e as questões que delineiam a pesquisa. Em seguida, na

segunda seção, tratamos d'O *Ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos*, explorando, de modo geral, a perspectiva histórica da língua, e traçando, ao mesmo tempo, um panorama de ensino na proposição da aprendizagem do estudante. Em seguida, discutimos acerca do ensino da Língua Portuguesa para surdos, como L2, e apresentamos algumas considerações a respeito da proposta do ensino bilíngue na educação de surdos.

Na terceira seção, *Para além do letramento: os multiletramentos e a produção de sentidos no ensino de surdos*, discutimos o letramento de surdos no contexto escolar, com ênfase nos processos de leitura e escrita. Logo depois, apresentamos um panorama sobre os multiletramentos, discutindo a relevância das práticas de multiletramento para o ensino. Em seguida, analisamos os multiletramentos como estratégias educacionais no ensino de surdos. Essas estratégias implicam reconhecer os discentes como produtores e consumidores de bens culturais nas mídias e que desembocam em novas linguagens para o uso em sala de aula; e os desafios que emergem na escola, apontando o uso dos multiletramentos no ensino do discente surdo. Por fim, analisamos a importância da produção de sentidos diante do ato de ensinar e aprender, assumindo como pressuposto a teoria enunciativa de Bakhtin e sua relevância no contexto da aprendizagem para o discente.

A quarta seção apresenta as *Práticas docentes e o ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma perspectiva de multiletramentos: Pesquisa, ação e construção*, no qual apresentamos o *locus*, os participantes da pesquisa e os critérios de escolha da produção dos dados. Analisamos e discutimos as práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa no contexto escolar e partimos para a análise do ensino de Língua Portuguesa destinado aos surdos a partir das respostas dos entrevistados.

Por fim, em *Novas perspectivas sobre o multiletramento: o produto da pesquisa*, destacamos o processo de elaboração das sequências didáticas, que compõe o produto desta pesquisa: um caderno de orientações pedagógicas em multiletramentos. Nessa acepção, mostramos a sequência didática como instrumento de aprendizagem e explicamos o seu processo de elaboração, que está relacionado à produção de sentidos gerados no estudante e que tem a influência da linguagem tecnológica.

Com base nos conteúdos do programa curricular regular da escola, as atividades contêm conteúdos de Língua Portuguesa em uma perspectiva de multiletramento. Essas atividades são propostas para a prática do docente de Língua Portuguesa dos anos iniciais que usam com frequência a sequência didática na elaboração de suas aulas. Têm, portanto, como principal objetivo apoiar a prática do docente de Língua Portuguesa com discentes surdos dos

anos iniciais, sem perder de vista os conteúdos do programa curricular regular. Em seguida, tecemos as considerações finais, apontando as inferências realizadas a partir da pesquisa.

Ao produzir experiências que dialogam com o objeto da pesquisa, consideramos a relação entre nossas vivências e esses objetivos. Desse modo, as motivações para a realização desta pesquisa surgiram da confluência de vários vieses: a prática profissional como professora intérprete de Libras da Rede Estadual de Ensino e atuação direta com surdos; a percepção da necessidade de pensar em práticas de ensino em Língua Portuguesa que colaborem para um melhor aprendizado de discentes surdos, uma vez que as dificuldades de aprendizagem nessa disciplina são latentes; a ampliação do olhar sobre educação a partir do aporte teórico e discussões sobre a prática pedagógica e saberes necessários à sua efetivação no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFMA, campus Imperatriz. A congruência dessas motivações propiciou a reflexão sobre a ação educativa e educação de Língua Portuguesa para surdos na perspectiva de multiletramentos.

A disciplina de Língua Portuguesa foi escolhida para esta pesquisa devido à exigência que se tem sobre a necessidade de o surdo desenvolver a escrita e, por meio desta, interagir com os infinitos modos de ler o mundo. Além disso, outro motivo corresponde ao fato de verificar que o docente precisa acompanhar e reconhecer as mudanças do discente que tem acesso, cada vez mais cedo, às tecnologias, possibilitando o conhecimento de ambientes educacionais múltiplos a todas as pessoas – inclusive ao surdo.

Com efeito, esta pesquisa se justifica pela carência de estudos que têm como foco a produção de sentidos e os multiletramentos em Língua Portuguesa para surdos no Ensino Fundamental. Ao levar o ensino de Língua Portuguesa para surdos ao universo da pesquisa científica, consideramos que é exigido dos discentes competências e habilidades na escrita e leitura.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DISCENTES SURDOS

Sob diferentes perspectivas teóricas, diversos estudos dedicaram atenção aos processos de ensino e de aprendizagem na educação de surdos ao longo do tempo. Nesse transcurso, caracterizado por mudanças, turbulências, contradições e, também, por diferentes olhares, muito se acreditou e ainda se acredita que os resultados escolares dos surdos, diante das dificuldades com o uso da Língua Portuguesa, estão relacionados a algum déficit cognitivo ocasionado pela surdez.

O paradigma que concerne a esta questão está relacionado ao fato da academia, bem como os estudos, de um modo geral, na área de educação de Surdos, estarem enraizados na marca do pensamento Aristotélico, estabelecendo uma abordagem educacional voltada para a filosofia do oralismo que estabeleceu toda uma produção em torno da visão clínica da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do Surdo na sociedade (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 99).

Todavia, os fracassos observados nas expectativas advogadas pelos modelos clínicos deram espaço às investigações que evidenciaram que os resultados pedagógicos de progressão escolar não eram determinados por aspectos clínicos. Desse modo, o processo de desenvolvimento da escrita e da linguagem estaria relacionado às apreensões visuais e em práticas alinhadas às possibilidades de ensino entre Libras e Língua Portuguesa.

O contexto dessas discussões indicou a necessidade de se pensar em mudanças no ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos que reconhecessem as particularidades linguísticas e educacionais desse estudante, assim como valorizassem a importância dos discentes surdos em compreender a língua como prática de uso social em contextos diversificados do português escrito.

Além disso, é fundamental pensar em formas de ensino que contemplem a especificidade desse discente, mediante as possibilidades de ensino bilíngue. Na intenção de refletir sobre esses aspectos, esta seção dialoga com estudos que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa, em termos gerais, como segunda língua para surdos, e caminhos e possibilidades na relação entre Libras e Língua Portuguesa na educação bilíngue. Dentre os autores e estudos, destacamos: Marcuschi (2010), Harnes e Blanc (2000), Souza (2016), Rangel (2010), Kleiman (2001) e Quadros e Schmiedt (2006).

2.1 Falas iniciais

Nos diferentes caminhos metodológicos que podem orientar/direcionar o processo de ensino e aprendizado de estudantes, não existe uma receita ideal, única e que se sobreponha

exclusivamente às demais na prática educacional. Contudo, caminhos e trajetórias são possíveis para que o professor possa conduzir os discentes ao longo do processo de aprendizagem para o fim educativo. Nas palavras de Farias (2017), a metodologia derivada do latim *methodus*, pelo grego *méthodos*, significa *caminho ou via para a realização de algo*. É um terreno de possibilidades de estudos de diferentes formas, planejamentos e maneira(s) mais assertiva(s) de trajetórias planejadas para que ocorra o ensino e aprendizado. Entender os caminhos traçados na concepção da Língua Portuguesa ajuda a compreender não somente o que se havia inferido acerca desse assunto, como também visualizar rotas e estratégias metodológicas, possíveis ou não, para subsidiar o ensino de língua na escola.

Valendo-nos de um quadro sinótico, em uma perspectiva histórica que remete do início do século XX até o final de 1980, o ensino de Língua Portuguesa estava voltado, em maior ou menor grau, para a *escrita correta*, que deveria primar pela obediência às regras da gramática normativa e da ortografia (MARCUSCHI, 2010). Nessa perspectiva,

[...] o investimento pedagógico na realização de análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas, associado à leitura de textos literários clássicos – num primeiro momento, de textos provenientes da esfera midiática; num segundo momento, de textos da literatura infantojuvenil; bem como, num terceiro momento, de textos escritos pelo próprio autor do livro didático –, era tido como necessário e suficiente à capacitação dos alunos para a escrita. Afinal, os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

A proposição das aulas na disciplina se centrava na realização de atividades que envolviam o uso de palavras, frases e textos. A preocupação era organizar e unir esses elementos para que fossem coerentes gramaticalmente. Assim, para se chegar a uma produção textual, bastava agrupar palavras e frases em consonância com a gramática. Depreendemos que, nesse contexto, o pensar e o refletir acerca da produção da escrita e leitura não eram prioridades. Essa tendência permaneceu durante quase todo o século XX, mas não de forma linear. O ensino da escrita nas nove primeiras décadas do século passado apresentou heterogeneidade quanto ao uso teórico-metodológico e estava categorizado em, pelo menos, três períodos, os quais, segundo Marcuschi (2010), foram do: a) início do século XX aos anos 1950; b) anos 1960 e 1970; c) anos 1980.

De acordo com o estudo desenvolvido por Razzini (2000), denominado “Anthologia nacional e o ensino de português e da literatura”, que tratou sobre a orientação do currículo organizado pelo Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o início do século XX até os anos 50 foi marcado pela continuidade dos processos pedagógicos já iniciados nas últimas décadas do século XIX. Em destaque, a escrita era considerada uma forma de “composição

livre”, “composição à vista de gravura”, de “trechos narrativos”, ou, ainda, de “cartas”. Ademais, no curso secundário,

Com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano (RAZZINI, 2000, p. 75).

A ideia envolta no processo de escrita do texto centrava-se na concepção da produção textual que atendesse às formas gramaticais. O estudante deveria desenvolver seu texto de “forma original”, sem que, no entanto, professor e discente necessariamente soubessem qual seria exatamente o significado dessa tessitura textual (MARCUSCHI, 2003). Em síntese, esse período evidenciou um modo de ver a escrita como uma escolha de palavras para “ler, escrever e falar corretamente”. A compreensão de que sentido textual e organização ortográfica deveriam estar interligados não era preocupação nesse período.

As décadas de 1960 e 1970 evidenciaram um contexto de ampliação do acesso dos indivíduos à escolarização formal pública. Esse cenário favoreceu a entrada de estudantes de classes menos favorecidas à escola. Com essa mudança, os textos literários de autores clássicos, que antes eram disponibilizados de maneira corriqueira, agora sofriam restrições de acesso, tanto para o professor quanto para a escola. Além disso,

Diante do contexto político então vigente, da explosão da comunicação de massa, do deslumbramento tecnológico e da promessa de um espetacular desenvolvimento industrial e econômico do País, a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

O ensino da escrita, ao mesmo tempo em que era chamado a incentivar o estudante a expressar suas ideias de forma criativa, em trabalhos como “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, também era pressionado a reprimir a liberdade do discente quanto à posição sobre o *status quo* (MARCUSCHI, 2010). Nesse período, ainda que iniciado um processo de valorização da criatividade do indivíduo, na produção da escrita, a predominância estava na realização de modelos textuais técnicos e rígidos, garantindo-se a clareza da mensagem e, desse modo, a decodificação pelo receptor. Isso resultaria na formação do estudante que atendesse a um modelo rigoroso de forma de escrita, capaz de se expressar com eficiência na produção de mensagens padronizadas.

Nos anos de 1980, a perspectiva de texto foi modificada. A concepção de texto associada à redação escolar passou a ser compreendida como “[...] um não texto, na medida

em que a entendem como um produto artificial, desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Por esse motivo, sugeriu-se que o “produzir redações” fosse substituído pelo “produzir textos”. Essa mudança na forma de ver o ensino da escrita contribuiu sobremaneira para se repensar seu uso em sala de aula, assim como ampliar a concepção de língua como um sistema que se constrói mediante a participação dos indivíduos que a utilizam, sendo, portanto, uma produção social, histórica e cultural.

Outros estudos firmaram-se nesse período, dentre eles os de caráter linguístico, que enfatizaram a relevância de textos que desenvolviam uma estrutura coesa, coerente, situada e informativa. No entanto, apesar das reflexões da década de 1980 apontarem para a importância de se explorar a escrita de forma contextualizada na escola, essa efetividade não chegou a acontecer, pois os aspectos formais ganharam prioridade. Mesmo assim, as reflexões pontuadas nesse período abriram espaço para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos seguintes, principalmente a partir das discussões que destacaram os estudos de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010).

Ao refletir sobre a complexidade que envolveu o processo de escrita, ao longo dos anos, Marcuschi (2010) situa a escola como instituição que deve assumir o desafio de enfrentar o encaminhamento de uma prática pedagógica preocupada em conduzir os estudantes a uma formação proficiente. Partindo dessa premissa, à disciplina de Língua Portuguesa é dada a função de oferecer as condições para o discente dimensionar e operar com os diversos textos que circulam na sociedade. Torna-se efetiva a compreensão de que a produção da leitura e escrita requer planejamento, elaboração, revisão e refacção.

Nessa acepção, na medida em que a escola se propõe a formar estudantes autônomos, é importante que ela perceba que a leitura e a escrita devem ser promovidas de forma contextualizada para que os estudantes possam dialogar com o que estudam em sala de aula, assim como com os diversos contextos sociais e culturais que os circundam. Isso significa que são necessárias para o discente não somente no espaço escolar, mas também no ambiente extraescolar, favorecendo o desenvolvimento das relações que o tornarão indivíduo socioparticipativo. É preciso insistir que os objetivos educacionais de ensino e aprendizado não estejam circunscritos tão somente nos limites estabelecidos nos conteúdos dos livros, já que nos formamos na e pela história. Esta, por sua vez, se constrói mediante a ação humana. É necessário pensar esses conhecimentos vigentes na escola para propor a valorização daqueles

que a constroem. Significa, então, propiciar ao discente o “fazer sentido” entre o que estuda e o que vê no dia a dia.

Como decorrência, cabe à escola, entre muitas outras atribuições, desempenhar sua função formadora, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e da leitura da realidade do mundo. O professor de Língua Portuguesa deve oferecer meios, os quais são dados primordialmente por suas escolhas didáticas e metodológicas, para que os estudantes desempenhem requisitos de cidadania e conheçam a cultura existente, tendo a autonomia de aceitá-la ou questioná-la, fazendo-se cidadão.

Ao nos referirmos ao ensino de Língua Portuguesa, trazemos para esta reflexão que a proposição dessa língua no Ensino Fundamental deve necessariamente garantir a seus egressos o domínio suficiente da leitura, escrita e da oralidade para o uso em sociedade, de modo a responder às demandas básicas do mundo do trabalho e pleno uso da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em Língua Portuguesa (BRASIL, 2016). A importância da Língua Portuguesa deve ser vista não apenas em função de seu papel como forma de expressão e comunicação, mas, e sobretudo, como instrumento capaz de guiar, na prática, o estudante para progredir na realidade cotidiana em contextos concretos, orientando-o para uma compreensão acurada da realidade na qual está inserido, como um indivíduo consciente de mudança de seu meio.

Então, na efetivação do ensino da Língua Portuguesa, esta deve referir-se à realidade. Paralelamente, deve pressupor a concepção de diferentes culturas e ideologias que permeiam as práticas de linguagem e que precisam ser consideradas em sala de aula. Assim sendo, no que tange aos conteúdos, estes devem alocar-se em proposições que fomentem, na disciplina, não somente a veiculação de informações, mas o desenvolvimento de um espaço de discursividade, que, por sua vez, resulta na articulação entre interlocutores, contexto e situação discursiva nos conhecimentos tradicionais de língua e intertextualidade.

Esperamos, desse modo, que o ensino da Língua Portuguesa conduza o estudante a:

[...] refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, não se restringindo apenas aos conhecimentos produzidos e divulgados nas gramáticas pedagógicas tradicionais (BRASIL, 2016, p. 15).

Pensar em práticas de ensino sistematizadas desenvolvidas no espaço escolar, com enfoque no ensino da Língua Portuguesa, passa necessariamente pela mediação do professor e pelas suas escolhas didáticas metodológicas. Quando fazemos uso dos processos de ler,

escrever, compreender e produzir textos, diversas propriedades de linguagem são requeridas para a construção de conhecimentos linguísticos. Estas, por sua vez, depois de gerenciadas, podem contribuir para a formação do indivíduo crítico reflexivo e do discente (re)construtor de informações, bem como para a promoção do indivíduo que se engaja em contextos escolares. Mais do que isso, pode ampliar seu repertório de mundo, suas práticas de uso social, deixando-se ser e fazer-se autor desse processo complexo que é a aprendizagem.

Pinto (2011) complementa essa ideia afirmando que, ao ensinar a Língua Portuguesa, a intenção do professor não deve estar restrita a modelos fechados de ensino de normas gramaticais. É preciso, antes de tudo, pensar no que ensinar e no que esse estudante deve aprender, ou seja, refletir sobre os diversos usos da língua, considerando sua diversidade em contextos e objetivos de comunicação. Com base nessa prerrogativa, na prática, o professor deve observar o discente como aquele que constrói, procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Quando o professor caminha nesse viés, ele possibilita ao estudante extrair não somente uma forma de compreender o mundo, mas também de cooperar para o seu próprio desenvolvimento.

Segundo Possenti (1996), existe uma condição primária para que o projeto de ensino de uma língua aconteça com eficácia: a compreensão clara do que seja uma língua e do que seja uma criança e, nesse último caso, do que seja um ser humano. De acordo com o autor, enquanto esses pontos não forem claros o suficiente, há de se continuar reprovando na escola e fortalecendo projetos fadados à ineficiência.

Ter uma concepção clara sobre essas questões favorece pensar no processo de ensino do português não como um arcabouço de conteúdos prontos e fechados, mas como um processo ativo e efetivo, cujo professor deve ser comprometido em propiciar ao estudante ir além do referente livro. Daí a importância da instituição escola, enquanto centro de formação, pensar sobre as implicações que tem como produtora de formas de poder, experiências e identidades, as quais precisam ser discutidas e vivenciadas em seu sentido mais amplo. Como diz Castello-Pereira (2005), é importante instigar o estudante a inferir significados em seu contexto; para tanto, a leitura pode ser um meio primordial para essa efetividade.

Como afirmamos, a escola possui muitas responsabilidades, mas, ao pensar especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, quais as responsabilidades que lhe competem? Para Rangel (2010, p. 185), ao considerar o papel da língua na organização da sociedade, pode-se dizer que cabe à LP oferecer aos estudantes o desenvolvimento:

- 1) da proficiência oral implicada em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho, o depoimento pessoal, a solicitação de informações e/ou serviços, etc.;
- 2) das competências, estratégias e habilidades em leitura e escrita requeridas tanto pela efetiva inserção social quanto pelo pleno exercício da cidadania;
- 3) da capacidade de refletir sobre a língua e, em decorrência, monitorar o próprio desempenho (oral e/ou escrito) nas diferentes situações de comunicação;
- 4) de um corpo de conhecimentos sobre a língua e a linguagem capaz de evitar crenças infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados.

O autor acrescenta que o ensino da LP só “faz a sua parte” quando se desincumbe “[...] satisfatoriamente de suas tarefas. Caso contrário, é omissos; ou mesmo contraproducente, na medida em que, na prática, nega ao aluno seu direito à herança cultural comum e ao protagonismo social associado a ela” (RANGEL, 2010, p. 185).

Podemos afirmar, então, que o ensino da LP não está restrito aos conteúdos que são ministrados no espaço escolar propriamente dito. O desenvolvimento de competências e habilidades comuns a essa disciplina precisa conduzir a construção da cidadania do estudante, de modo que possa refletir sobre suas escolhas e atitudes, e desenvolver a proficiência na língua, seja ela oral/escrita/sinalizada, fomentando o uso adequado ao desempenho linguístico e social do discente. Na perspectiva bakhtiniana (1997 [1952- 1953/1979]), o leitor precisa ser visto como um indivíduo “responsivo”, ou seja, como alguém que se posiciona enquanto uma pessoa de compreensão responsiva ativa, que produz ou modifica, concorda ou discorda, completa ou se adapta; que cumpre sua função protagonista, que se comunica e interage.

A formação do estudante passa, necessariamente, pelo arcabouço de (re)conhecimentos construídos na escola, efetivados na prática de sala de aula, contemplados também nas aulas de LP. Em outras palavras, parte significativa do que se entende pelo ensino da LP envolve essencialmente o manejo social adequado de línguas(s) em modalidades, o que poderá contribuir para o desempenho das diferentes situações comunicativas do discente no espaço social, que é o espaço de atuação como ser cidadão.

Ao pontuar sobre como o ensino de Língua Portuguesa tem sido desenvolvido em sala de aula, Geraldi (1993, p. 40) evidencia que muitos professores não levam em consideração algumas questões fundamentais, como: “Para que ensinamos? O que ensinamos? Por que as crianças aprendem o que aprendem?”. Adiante, Geraldi (1996) enuncia que questionamentos como esses devem sempre convergir em práticas de aprendizagem significativas, resultando em ações efetivas e contextualizadas quando se pretende ensinar uma língua. Isso significa

dizer que o processo de domínio de uma língua é laborioso, complexo, que demanda um efetivo interesse no cumprimento da aprendizagem significativa por parte dos professores, sobretudo se considerarmos a escola como principal espaço de ensino da leitura e da escrita.

Na década de 1960 e 1970, contrário ao que muitos autores vinham creditando sobre o que era ensinar e aprender, Ausubel (2000, p. 12) enuncia uma perspectiva particular sobre aprendizagem significativa em contextos escolares:

Aprendizagem significativa é o conceito central da Teoria da Aprendizagem de David Ausubel. As obras do autor inspiraram toda uma geração de educadores insatisfeitos com as teorias de aprendizagem pela descoberta, em voga nas décadas de 1960 e 1970. Ausubel (2003) defende que o principal processo de aprendizagem significativa é por *recepção* e não por descoberta. Para ele, o conhecimento é significativo por definição, resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva *particular* de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa.

Para o autor, a aprendizagem significativa exigiria um processo de ação e reflexão da aprendizagem pelo aprendiz, facilitada pela organização das matérias e das experiências de ensino. Envolve, primordialmente, a aquisição de novos significados a partir dos materiais de aprendizado apresentados ao discente. Estes, por sua vez, são potencialmente significativos para o desenvolvimento do aprendiz.

No ensino de Língua Portuguesa, com uma perspectiva de aprendizagem significativa, é importante a apresentação de um material sensível às necessidades do estudante e que possa relacionar o que foi ensinado de forma consistente com o que também é vivenciado fora da escola. Quer dizer, entre outras coisas, é preciso pensar o professor de Língua Portuguesa como um profissional que deve “[...] diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado [...]” (ZABALA, 1998, p. 10). Portanto, é fundamental analisar as condições de produção e configuração de conhecimentos existentes, assim como sistematizar práticas de ensino para que haja progressão no domínio da língua/linguagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, dispõe em seu artigo 22 sobre o objetivo principal da educação básica, que é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, não paginado). A finalidade e obrigatoriedade da educação básica, ambas descritas acima, motivam reflexões sobre as práticas de ensino que são desenvolvidas no espaço escolar para a formação de um indivíduo apto ao desenvolvimento da cidadania e dos diversos espaços sociais.

Esperamos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa responda satisfatoriamente aos desafios gerados nesse contexto de formação básica e que desenvolva “[...] um trabalho reflexivo de formação de práticas de linguagem, articulando, adequadamente, os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2016, p. 11). Essa profusão de demandas implica desdobramentos importantes para a escola. Qualquer prática de linguagem pressupõe uma comunicação específica e que se constitui a partir da relação entre ler, escrever, sinalizar, falar, dentre outros, em menor ou maior grau, uma ou várias ao mesmo tempo.

Considerando as demandas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, esta deve organizar-se de forma a garantir ao estudante:

O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto: a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira [...] (BRASIL, 2016, p. 18).

É possível inferir que atividades de leitura e escrita, bem como aquelas que exigem produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, fazem parte da prioridade no ensino da Língua Portuguesa nesses anos de escolarização. Implicam, portanto, a responsabilidade em direcionar o estudante para se apropriar de processos cada vez mais complexos da língua em uso, de maneira que ele possa ser capaz de analisar textos, usar de forma adequada e eficiente a língua escrita e oral em situações comunicativas, sistematizar e correlacionar conhecimentos, refletir sobre a funcionalidade da língua, suas operações linguísticas e seu padrão de funcionamento, entre outros (BRASIL, 2016).

No entanto, isso não significa que se dará de forma imediata, nem que todos os discentes se apropriarão dessas práticas mais complexas da língua, nem da mesma maneira. É preciso evidenciar a importância do processo de inserção qualificada do estudante no domínio da leitura e escrita, por meio do ensino e aprendizado da Língua Portuguesa. Entendemos que os saberes constituídos em torno da língua são produzidos em práticas discursivas, enunciadas em diferentes condições e tempos, correlacionadas a outros enunciados e que se estabelecem pela exclusão de outros discursos, quando um se sobressai em decorrência de outros (FOUCAULT, 2005).

Valemo-nos, também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Esse documento é organizado para ser utilizado como referência, material de

consulta e objeto de reflexão no ensino da Língua Portuguesa. Os PCNs consideram o ensino e a aprendizagem de LP na escola como resultado da articulação entre três componentes: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997, p. 25).

Podemos dizer que as ações realizadas para a aprendizagem devem considerar o alinhamento entre o estudante (discente), a língua (LP) e o que se pretende (ensino). Isso implica compreender tanto os conhecimentos relativos ao funcionamento da língua quanto a necessidade de desenvolver a capacidade de reflexão sistemática sobre como o indivíduo e objeto de conhecimento se articulam na proposição da aprendizagem.

À escola cabe a tarefa de viabilizar o acesso do estudante ao universo dos textos que circulam na sociedade, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 1997). São textos envoltos pela perspectiva da atividade discursiva, que, na relação com outros, produzem a intertextualidade. O documento destaca que todo texto se organiza fundamentalmente dentro de um determinado gênero¹, e que “[...] As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997, p. 23). Além disso, o documento corrobora o ensino de discentes ao destacar o uso de textos como unidade de ensino e os gêneros discursivos ou textuais na forma de objetos de ensino.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 24).

O sentido do texto é construído, desse modo, a partir da interação texto- indivíduo, como preceitua Marcuschi (2007) no estudo sobre *oralidade e letramento*. O autor afirma que a produção escrita permeia quase todas as práticas sociais de povos dos quais já adentrou. Diante desses contextos, inúmeras formas de uso da escrita puderam ser desenvolvidas, fazendo surgir diversos gêneros textuais e formas comunicativas à medida que escrita e

¹ O documento utiliza o termo “gênero” proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

contexto se relacionavam. Assim, a escrita é usada em contextos sociais, dos mais simples aos mais complexos da vida cotidiana, como trabalho, lazer, família e atividade intelectual.

Para Marcuschi (2007), é interessante pensar a escola como espaço de discussão de produção e de formas comunicativas, oriundas desses diversos contextos que podem contribuir para a dinâmica da escolha de materiais e níveis de linguagem, os quais serão trabalhados em sala de aula, dando à escola a oportunidade de discutir a língua em seu caráter temporal, variacionista e não linear.

Saber comunicar-se numa língua exige muito mais do que a apropriação das palavras e da gramática organizada dentro de um processo comunicativo. Por isso, é importante pensar a concepção de língua como atividade discursiva de uso em práticas sociais e refletir sobre a educação de surdos na dialética entre a ação educativa, em que se encontram os estudantes surdos, e o professor de Língua Portuguesa.

É preciso, então, compreender os papéis exercidos no espaço escolar, assim como as dificuldades decorrentes dessa relação, de modo que essas reflexões permitam o aprofundamento de novos conhecimentos e auxiliem na ampliação das condições de desenvolvimento tanto da prática docente quanto do aprendizado dos discentes surdos.

2.2 Português como segunda língua para surdos

Uma vez que se adotou a posição de que lidamos com práticas sociais da língua, as quais se fundam em usos, compreendemos neste trabalho que os indivíduos se organizam em atividades sociais e culturais interativas. Portanto, na mediação uns com os outros, criam complexidade no uso das mais variadas formas de comunicação, sejam elas orais, escritas, sinalizadas e outras.

Na sociedade em que vivemos, a escrita e a leitura são um bem social indispensável quando se pretende desenvolver práticas de comunicação. Assim, suas formas de uso contribuem para determinar o *status*, o lugar, o papel e o grau de escolaridade do indivíduo que a usa. Com isso, podemos afirmar que o uso da leitura e escrita impõem-se de forma imperativa aos indivíduos na sociedade, chegando a simbolizar, por vezes, avaliação social, educação, desenvolvimento e poder.

Para Foucambert (1998 *apud* CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 24), a escrita é bem mais do que um instrumento de comunicação,

[...] ela precisa ser situada entre os instrumentos e ferramentas do pensamento que possibilitam operações intelectuais particulares, porque permite manipular o sentido,

extrair dados, ordenar, juntar, reconstruir. Permite ao sujeito expressar seus sentimentos do começo ao fim, sem interrupção, mas permite também revisar o texto, reformular, fazer correções e rasuras, enfim buscar a fórmula adequada, o que significa a elucidação dos pensamentos. A escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo, a linguagem da abstração e do pensamento teórico [...].

A escrita é um instrumento que permite aos indivíduos ser e fazer-se socialmente. Essa percepção nos auxilia a compreender o contexto social e cultural no qual o surdo está inserido, e no modo como a LP é considerada fundamental para o acesso ao conhecimento culturalmente construído. Uma sociedade centrada na escrita determina os modos de viver e fazer das cidades e das pessoas que se constituem por meio dela. Logo, podemos dizer que as práticas de uso da língua são complexas, em particular quando pensadas como atividades comunicativas de valor social, essenciais à própria sobrevivência no mundo moderno.

Göes (1996, p. 38), em relação às condições sociais fundantes do desenvolvimento da criança surda, afirma que:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. [...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. [...] não há limitações cognitivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Nesse sentido, é relevante pensarmos a linguagem como essencial para o desenvolvimento da criança surda, pois, por ela e através dela, é possível significar e se relacionar com o mundo ao oportunizar a aprendizagem de uma língua. Sua importância e grau de complexidade são essenciais para compreender os aspectos do ensino da L2 para o surdo. Inferimos, então, que a capacidade de aprender do estudante está “[...] não apenas para adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, [...]” (FREIRE, 1996, p. 69). Em outras palavras, é necessário perguntar e refletir sobre a realidade, sobre o que se vê e o que lhe é apresentado para poder modificá-la, se necessário.

No Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que fazem parte da educação de surdos. É preciso considerar também que a utilização da Língua Portuguesa é obrigatória para o surdo, tendo em vista o que dispõe a Lei nº 10.436/2002 sobre a Libras, que não substitui a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita (BRASIL, 2002). Tal dispositivo é respaldado pelo Decreto nº 5.626/2005, quando este preconiza, em seu artigo 14, que surdos devem aprender as duas línguas desde a Educação Infantil.

Figueiredo (2001) afirma que a literatura sobre o ensino de línguas apresenta a segunda língua como aquela que não é nativa de uma determinada comunidade, aprendida nas relações de contato com pessoas que usam aquela língua. Assim, para o autor, a definição da

segunda língua (L2) está relacionada ao aprendizado de uma língua que não seja a sua primeira, podendo ser no espaço escolar ou fora dele. O Decreto nº 5.626/2005 prevê a educação bilíngue de surdos, a formação de professores de Libras, de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e de professores de Língua Portuguesa como L2. Nesse sentido,

Fica claro neste documento legal, uma política que instaura um processo para o reconhecimento da Libras e sua promoção por meio da educação. Essa educação caracteriza-se por uma perspectiva bilíngue, pois reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas, encaminhando o reconhecimento desses status no ambiente educacional [...] (BRASIL, 2014, p. 4).

Partindo da premissa de que é necessário tornar possível a coexistência das duas línguas no ambiente escolar, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que a escola é um espaço linguístico fundamental para que a criança surda desenvolva a língua de sinais e, em consequência, a linguagem. Os autores reconhecem que o aprendizado da Língua Portuguesa pressupõe a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda. Portanto, é necessário pensar no ensino da LP na modalidade escrita, compreendendo que a Libras deve ser adquirida primeiramente para depois fundamentar a aprendizagem da L2.

As autoras destacam ainda que essa concepção de aprendizagem das línguas não significa priorizar uma em detrimento da outra. A ideia não é tão somente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda, como uma balança de medida, mas sim um processo em que a aquisição das línguas ocorre de forma paralela, atentando-se para a especificidade de representação de seus papéis e valores sociais.

Como ler e escrever são processos complexos que envolvem o uso de vários tipos de competências, incluindo a gramatical e a comunicativa, por exemplo, na proposição do ensino da língua em L2, o papel do professor de Língua Portuguesa é fundamental para possibilitar que os estudantes surdos operem sobre o objeto de conhecimento e construam uma leitura e escrita autônomas. Assim eles podem solucionar os problemas que, porventura, venham a surgir no processo. Ao professor cabe também direcionar o discente para descobrir, refletir, analisar e construir relações. Em suma, é a construção do significado sobre aquilo que se estuda, logo, a “[...] mediação nesse contexto precisa ser consciente, deliberada e planejada [...]” (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 77).

Botelho (2002) argumenta que, na educação de surdos, por mais que os professores conheçam a cultura surda e a língua de sinais, e estejam preparados para o ensino desses indivíduos, isso não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada em sala de

aula e na escola. Além disso, muitas vezes, o interesse central da escola ainda está voltado ao ensino tão somente da palavra. De igual forma,

A inserção em práticas de leitura e escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, e das representações sobre a surdez e a linguagem, e da existência de uma língua compartilhada que permita comunicar e o prazer que podem decorrer das atividades de ler e escrever (BOTELHO, 2002, p. 66).

As práticas escolares destinadas à construção da leitura e escrita para surdos são, em muitos casos, pouco eficientes. As dúvidas sobre como se efetivar práticas pedagógicas, progressão escolar e aquisição de línguas não são exclusivamente da escola, mas também das famílias. Tal análise coaduna-se com Botelho (2002) quando este afirma que as mudanças desse tipo de situação, na educação de surdos, só serão possíveis quando as práticas pedagógicas se tornarem objeto de dúvida.

A aproximação do conteúdo com as mídias estáticas, como a pintura, a fotografia, ou mesmo mídias em movimento, como um vídeo, um filme, música, dentre outros, são pouco associadas ao ensino de surdos. Por isso, perde-se a oportunidade de perceber o que Botelho (2002) chama de “o surpreendente da língua de sinais” nas possibilidades de experienciar a relação entre o concreto e o abstrato. Em uma posição mais ampla, rica, diversificada e com conexões de aprendizagem inesperadas, o uso dessas mídias pode favorecer a melhor compreensão dos estudantes sobre os conteúdos.

No entender de Müller (2016), a Língua Portuguesa para surdos não se caracteriza como sendo L2. A esse respeito, a autora afirma que no processo de aprendizagem escolar da Língua Portuguesa, muitos surdos adentram as escolas tendo pouco ou nenhum domínio na Língua de Sinais, usando sinais caseiros para se comunicar, aprendidos no espaço familiar e social extraescolar.

Nesse cenário, professores são desafiados a pensar, metodologicamente, em estratégias de ensino para o aprendizado da LP e à escola cabe o desafio de desempenhar a dupla articulação do ensino das línguas no espaço escolar, L1 e L2. Para Müller (2016), na educação linguística escolar de grande parte dos surdos, a Língua Portuguesa não assume a função de L2, uma vez que a primeira língua não foi, de fato, adquirida para que outra língua possa ser considerada segunda.

Ao pensar na educação de surdos, a autora situa a Língua Portuguesa como sendo uma língua adicional à Libras. Logo,

[...] em muitas situações escolares, as crianças surdas aprendem Libras e língua portuguesa em práticas de bilinguismo concomitante, não é possível, portanto, posicionar a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2; mesmo que se

reconheça a importância da língua de sinais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, ambas as línguas podem ser simultaneamente ensinadas na escola, a partir dos anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]. (MÜLLER, 2016, p. 157).

Reconhecemos que são muitas as dificuldades enfrentadas na educação de surdos. Müller (2016) defende a proposição da LP como língua adicional por considerar que falta na formação de muitos estudantes surdos, a solidez de uma primeira língua adquirida. Nesse aspecto, é possível concordar com a autora. A realidade tem mostrado que a educação de surdos não tem sido pensada a partir da multiplicidade de formas de ensino em materiais concretos, nas experiências indiretas à escola, como no contato com a realidade, com os pares surdos, com a família, na roda com amigos, na advertência dos pais, num jogo virtual e outros.

Muitas famílias de surdos também não compreendem e não conhecem a Libras, dificultando tanto as relações afetivas quanto sociais, emocionais e educacionais desse discente que, ao chegar à escola, não adquiriu a Libras como L1. A análise da autora reflete uma realidade comum a muitos estudantes surdos. No tocante à aquisição da LP, principalmente em razão do processo de ensino e aprendizagem, muitos surdos não a adquirem e, por consequência, não desenvolvem as competências necessárias para o uso da Língua Portuguesa nos meios sociais. São competências como ler, produzir e interpretar textos, repletas de significados. O interlocutor, ao se deparar com esse texto, deve conseguir compreender esse dito e dar significado ao que lê, escreve, entre outros.

Apesar de concordarmos com Müller (2016) no que diz respeito às questões acima colocadas, é importante refletir sobre o papel da educação na sociedade, em especial o desempenhado pela escola, já que essa instituição constitui um dos espaços de formação do estudante e pode contribuir para que estes tenham autonomia e saibam colaborar em urbanidade na sociedade. É necessário reforçar que, apesar de entraves e a não efetiva aprendizagem da Libras em muitos casos, a escola precisa buscar sua efetivação. É certo que essa responsabilidade não cabe somente à escola, pois outros órgãos e instituições são fundamentais nesse processo. O que estamos apontando é o desafio da escola em assumir um caminho para a construção e circulação de conhecimentos, com vistas ao ensino e aprendizagem da língua desse estudante de forma efetiva.

Nesse sentido, é importante que os surdos “[...] adquiram a língua de sinais, aquisição que deve ser precoce: não dispor de nenhuma língua, ou apenas de fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e generalização [...]” (BOTELHO, 2002, p. 57). Para que o domínio da língua de sinais aconteça, é importante considerar também que:

[...] o papel da família é crucial para que a criança consiga aprender e tenha fluência em Libras, permitindo que ela relacione-se com outros surdos, conversando com ela na sua língua e enquanto dialogar com outras pessoas na frente da criança que o faça também em Libras, para que ela se sinta incluída e dessa forma a família ensina e aprende a língua de sinais (SANTOS, 2019, p. 33).

Como já pontuado, o modo como a família pensa a escolarização de seus filhos é decorrente, muitas vezes, da forma como vê a linguagem e a surdez, conforme pontua Botelho (2002). Essa afirmação coaduna-se com o pensamento de Santos (2019) ao reafirmar que as práticas de leitura e escrita, assim como o aprendizado e a fluência da Libras, podem ser melhoradas e desenvolvidas quando articuladas com a intervenção familiar. Logo, o maior ou menor investimento da família em relação ao aprendizado do surdo influencia fortemente o desempenho que esse estudante terá no ambiente escolar. O que se quer dizer é que a instituição família pode contribuir sobremaneira para que o surdo tenha contato com outros surdos e desenvolva a Língua de Sinais em espaços diversos. Assim, busca-se fomentar meios para que, quando esse estudante chegue à escola, a Libras esteja desenvolvida.

Aqui, deparamo-nos com uma questão mais complexa, pois existem várias variáveis a serem analisadas. Dentre elas estão as situações em que surdos, filhos de ouvintes, nunca tiveram contato com surdos adultos e não aprenderam a Libras; estudantes surdos, filhos de pais surdos que nunca tiveram contato com a LP. Os dois casos assemelham-se pela compreensão de que a ausência das línguas pode comprometer o desenvolvimento psicossocial do surdo. A criança que não possui nenhum conhecimento da língua oral e da Libras pode ter comprometido o processo de aprendizagem quando esta adentrar o espaço educacional e se deparar com a LP, sem nenhum contato prévio.

Quando a criança inicia o seu percurso escolar já tendo proximidade com a Libras, a aprendizagem da L2 torna-se mais facilitada. Materiais que envolvem leitura e escrita serão menos dificultosos se utilizados por uma criança que não teve nenhum contato com a Libras anteriormente. Por isso, é defendida neste trabalho a proposição de aprendizagem do surdo em línguas, sendo L1 Libras e L2 Língua Portuguesa, pois entendemos que essa interação pode possibilitar caminhos efetivos de aprendizagem para o surdo. Igualmente, a proposição da Língua de Sinais, como língua de domínio pleno, pode dar ao surdo uma melhor perspectiva em relação à língua escrita.

Discutir questões como essa faz-nos refletir que ainda é comum nas aulas de LP o uso de textos em práticas de leitura e escrita, ensino de regras gramaticais da língua, atividades de cópia, fixação e interpretação textual, dentre outros. Materiais físicos, como o livro didático, são instrumentos que detêm os conteúdos anuais e que norteiam a prática do professor durante

o ano letivo. Assim, as práticas de ensino para o fim educativo do discente centram-se, por vezes, em formatos contínuos e repetitivos, os quais se perpetuam por todos os anos escolares.

A compreensão e o esforço para produzir sentido nas atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa estão, por vezes, vinculados ao desejo tão somente de busca pela coerência textual. Kleiman (2001) discute sobre as expectativas e os objetivos da leitura e escrita na escola, e afirma que o contexto escolar não favorece o direcionamento de objetivos específicos para essa atividade em sala de aula.

Para Kleiman (2001), a atividade da leitura e escrita é, muitas vezes, difusa e confusa, voltada apenas para a prática de cópias, resumos, análise sintática, dentre outras. Por isso, para a autora, o estudante vive duas realidades paralelas, uma fora da escola, onde é capaz de articular conhecimentos que o levarão a um objetivo pré-definido, como elogiar para obter algo, argumentar para ganhar uma aposta; e outra dentro da escola, onde a leitura e os diversos textos apresentados, na maioria das vezes, estão distantes desse discente, das suas experiências e realidade. Desse modo, “[...] esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (KLEIMAN, 2001, p. 30).

A leitura e a escrita que não surgem de uma necessidade para chegar a um objetivo pode comprometer a aprendizagem do estudante, pois atividades mecânicas de produção de textos e de leituras, apenas porque alguém orientou, pouco produzem sentido e significado para quem os faz. O papel do professor, como conhecedor das estruturas textuais, é possibilitar “[...] aos alunos operarem sobre o objeto de conhecimento para construírem não só o conteúdo, mas também o conhecimento de como analisar e buscar pistas nos textos que lerem de forma independente” (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 76). É uma mediação que possibilita ao discente caminhar rumo a uma leitura autônoma, capaz de solucionar possíveis dificuldades no caminho e utilizar estratégias cognitivas para questionar o texto e acionar conhecimentos anteriores, dando e construindo sentido no texto que se apresenta.

Souza (2016), ao discutir sobre metodologias e estratégias de ensino de LP para surdos, apresenta a possibilidade de ensino por meio de gêneros textuais, afirmando que estes têm fundamentos suficientes para responder às demandas dos estudantes no que diz respeito à leitura, interpretação e produção de texto. Na produção de falas, opiniões e discursos, nas diferentes formas de comunicação, falamos por meio de textos e não por palavras soltas, pois, quando ocorre segundo esse último caso, o entendimento da mensagem pode ser comprometido.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais possibilita “[...] ao aluno vivenciar cada leitura e compreender sua função na sociedade, além de melhorar o conhecimento, o vocabulário e aprimorar a produção textual. Os gêneros têm papel significativo nessa busca por um ensino mais eficaz de língua [...]” (SOUZA, 2016, p. 75). Além disso, é importante considerar que na construção do texto, além da clareza, deve-se levar em conta o papel da argumentação para se obter coesão e coerência, ou seja, é importante compreender que o texto é uma teia de significações que interliga várias informações que devem gerar sentido e clareza informativa para quem está lendo, de modo a evitar equívocos de interpretação. Souza (2016, p. 66) diz que:

A coesão e a coerência estabelecem no texto a gramática e o sentido. O ensino desses elementos, geralmente, procura ser mostrado no trabalho das partes de um texto. A coesão está relacionada às amarrações que o texto desenvolve em suas ideias, por exemplo, as conjunções usadas, os pronomes de referências anteriores, entre outros conectivos. Já a coerência está relacionada com o sentido das ideias, por exemplo: construção de frases com clareza, sem ambiguidade, nem falta de informação para o entendimento do texto.

Ao fazermos uso da língua, possivelmente algum tipo de comunicação será estabelecida. No entanto, para que essa comunicação, de fato, se efetive, vários fatores precisam estar interligados com o objetivo de produzir a mensagem. A gramática é um dos recursos que constrói ligações entre as palavras por meio da coesão e coerência, por exemplo. Já a escrita tem como aspecto fundamental as regras de combinação, sequências, ordens e relações de palavras, e a leitura “[...] é o caminho adequado para se chegar a um resultado satisfatório na aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente porque ela abre portas para a eficácia na interpretação e na produção textual” (SOUZA, 2016, p. 65).

O professor tem um papel importante quanto à condução do estudante ao conhecimento através da leitura. É o professor quem direciona o estudante a perceber as múltiplas formas de uso e função da língua nas diferentes situações em que possam ocorrer processos comunicativos, colocando-o em contato com variadas oportunidades de acesso à leitura (PORTO, 2009).

O uso de instrumentos e técnicas que viabilizem uma aprendizagem mais prazerosa e próxima ao discente é importante e necessário. Como exemplo estão as possibilidades oferecidas pelos diferentes gêneros textuais contemporâneos, que se utilizam de uma estrutura narrativa multilinear, além de convidar os indivíduos a participar, ampliar e interagir no processo de organização da tessitura textual, dando vez à interação entre indivíduo, conteúdo e hipertextos.

Tomamos como exemplo que o ensino para estudantes surdos pode ser articulado com o uso de recursos, tais como histórias em quadrinhos, artes digitais, poesias, animações, desenhos gráficos, jogos, dentre outros. Esses recursos podem ser caracterizados como recursos midiáticos, “[...] em especial, os processos interativos aumentam as produções de sentidos, podendo o leitor em alguns casos, até mesmo interferir na forma de organização do texto, potencializar a sua significação e modificar o seu final” (DIAS *et al.*, 2012, p. 102). Ampliam-se, assim, as possibilidades de sentido no processo de aprendizagem da criança surda no que tange à relação entre a materialidade linguística e a literatura digital.

A partir da aproximação de imagens, cores, fontes, histórias e fatos reais com o conteúdo que está sendo dado, é possível motivar os estudantes à leitura, escrita, interpretação e compreensão do conteúdo. Marcuschi (2010, p. 76) pontua que:

[...] os gêneros são vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

Os gêneros não são abstrações teóricas, mas sim constituições e experimentações sociais, ou seja, integram e são formados por práticas sociais. Em consonância com esse enfoque, entendemos que os gêneros textuais se fundam em práticas produzidas pelos indivíduos em determinado contexto social, histórico e cultural. Na proposição de ensino da LP para surdos, que envolve gêneros textuais, a posição aqui tomada é de que há possibilidades de diálogo ativo e permanente entre os interlocutores (discente e professor), na medida em que os indivíduos constantemente convocam conhecimentos dos construtos de vida e de suas práticas sociais, os quais são responsáveis por auxiliar na operacionalização e no entendimento/vivência dos conceitos discutidos em sala de aula.

Dessa forma, os professores precisam partir dos letramentos que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, sem ignorá-los ou menosprezá-los, e apresentar planos para que outros sejam ampliados, adquiridos e potencialmente desenvolvidos, já que os discentes interagem com os diversos gêneros e com o que veem em sala de aula nos livros convencionais (DIAS *et al.*, 2012). Freire (1996) acrescenta que pensar o ensino dessa forma é importante para que o estudante desenvolva plenamente sua autonomia na e para a efetividade do exercício em sociedade, valorizando a cultura local de seus indivíduos. O teórico adverte que as mídias, indissociáveis à vida do educando, devem ser trazidas e discutidas em sala de aula para que os discentes desenvolvam uma consciência crítico-reflexiva acerca do que consomem.

Pensar nessa perspectiva possibilita-nos perceber os modos de concepção atual, muitas vezes engessados em práticas arcaicas de ensino, para o avanço de práticas locadas não somente no livro didático e que não se adequem em pensar tão somente em:

[...] abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula. (BRASIL, 2004, p. 117).

O que se está sugerindo é que, na prática pedagógica, os professores possam também estimular os estudantes a reconhecer e reescrever conhecimentos, saberes, costumes, formas de ver e compreender o entorno, entre outros. É preciso perceber novos horizontes, possibilidades e trajetórias para além da produção escrita palpável e estática do livro; refletir como o conhecimento socialmente construído tem sido apresentado e como pode ser reescrito; compreender a escola como um espaço de intercepção de culturas e saberes, que direciona os estudantes surdos para novas formas de construção e apropriação da L2, opondo-se à tradição arraigada no ensino de línguas e que se centra na repetição de exercícios.

Para isso, é preciso pensar em caminhos e estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento dos discentes nas capacidades de leitura e produção textual favoráveis à formação da cidadania em um mundo globalizado, assim como traçar práticas de ensino que envolvam culturas locais e globais, almejando a formação voltada para o desenvolvimento crítico desse discente. Santos (2019), ao discutir LP para surdos como L2, apresenta outra dimensão comum no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos. Nesse contexto, muitas vezes, os surdos encontram dificuldades para a compreensão da gramática, leitura e escrita da Língua Portuguesa, pois os conteúdos são transmitidos em Libras, mas a aplicabilidade é feita em português, na modalidade escrita. Nesse quesito, a autora sugere o uso do gênero textual história em quadrinhos como recurso que pode ajudar na interpretação e na leitura e escrita da criança surda.

Partindo da premissa de que a apreensão visual deve ser levada em consideração no ensino de LP para surdos, o uso de recursos visuais que possibilite a efetivação do ensino e aprendizagem pode tornar o processo educativo mais eficaz e instigante. Portanto,

É extremamente importante que todas as disciplinas que a criança precisa aprender na escola sejam-lhe passadas em sua língua natural, já que existe uma familiaridade de comunicação entre ambas, visando um melhor aproveitamento cognitivo, que passa a ser menos invasivo com a aquisição do português, na medida em que o professor introduz essa nova língua com aparatos visuais e lúdicos como as histórias em quadrinhos (SANTOS, 2019, p. 22).

As possibilidades geradas na relação com os gêneros discursivos convida o estudante a interagir com hipertextos e potencializa sua autonomia na produção de significados de leitura e escrita. O estudante pode, dessa forma, ampliar sua participação na criação da tessitura textual, modificando, recriando e revisitando outras formas de produção de textos. Esse processo movimenta a linearidade do modo como o professor ensina e convida o discente a desenvolver-se como leitor e escritor ativo e responsivo, que constrói, em seu contexto, significações.

Ao professor é ainda necessário:

[...] dispor de subsídios quanto às especificidades dos textos circulantes em sociedade em domínios discursivos determinados, como o publicitário, o jornalístico, o acadêmico, o jurídico etc., para entender como se constrói sua produção e de qual/ quais unidade(s) de análise pode fazer uso para um estudo concreto, funcional, principalmente em se tratando de alunos surdos os quais não têm acesso a esses gêneros textuais. Esse acesso, sem dúvida, ampliará os conceitos do dia a dia, assim como desenvolverá os conceitos científicos e o professor cumprirá seu papel como mediador nesse processo dialógico, no qual professor e aluno sofrem modificações (FARIAS, 2017, p. 20).

O professor precisa explorar os diversos gêneros textuais em circulação que são apresentados cotidianamente, a fim de coadunar as informações recebidas com a prática de ensino em sala de aula, efetivando o papel de mediador no processo pedagógico. Os diversos textos, músicas e filmes, tão em voga e acessível às crianças, podem ser instrumentos facilitadores do desenvolvimento linguístico e social do discente. Ao tratarmos especificamente do estudante surdo, podemos contribuir para a interação entre surdos e ouvintes, e surdos e surdos, potencializando o interesse pela participação nas aulas, pelo entendimento dos conteúdos e pelo fomento da compreensão de temas que possam ser complexos e de difícil compreensão somente com aulas expositivas.

Na concepção de ensino para surdos, a relação dada entre a L1 e a L2, que são Libras e Língua Portuguesa, permite refletir uma proposta muito discutida entre pesquisadores da área, o bilinguismo. Essa é uma proposta de ensino que consiste em trabalhar as duas línguas no espaço escolar para o aprendizado do discente surdo. Portanto, ao discutir a Língua Portuguesa como L2 para surdos, é fundamental analisar os modos como esta pode se dar e como tem se efetivado na escola por meio de propostas específicas, com destaque para o bilinguismo.

2.3 Educação Bilíngue: caminhos e possibilidades na relação Libras e Língua Portuguesa

O conceito de educação bilíngue e bilinguismo assume diferentes dimensões a depender do enfoque e contexto utilizados. A partir do século XX, a noção de bilinguismo ampliou-se e tornou mais difícil de conceituar devido às diversas definições que se apresentaram para caracterizar e discuti-la. Para Bloomfield (1935 *apud* HARMERS; BLANC, 2000), na percepção popular, ser bilíngue está associado à capacidade de falar duas línguas de modo perfeito. Na mesma direção, Bloomfield (1935 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6) define o bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”.

Diferente dessa visão que limita o bilinguismo a apenas ‘bilíngues perfeitos’, Macnamara (1967 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6) sugere o uso do termo bilíngue ao indivíduo “[...] que possui competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, em um idioma que não seja a língua materna dele [...]”. Com uma percepção diferente desses dois extremos, Titone (1972 *apud* HARMES; BLANC, 2000, p. 7) propõe que o bilinguismo “[...] é a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas dessa língua e não parafraseando a primeira língua”.

Em direção contrária à visão dos autores supracitados, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e que deve ser analisado como tal. Os autores afirmam que, no contexto bilíngue, ambas as línguas devem ser valorizadas, pois os fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e as relações de poder devem ser levados em consideração ao se decidir sobre o modelo ou programa em educação bilíngue a ser adotado.

Para Barker e Prys (1998 *apud* WEI, 2000, p. 4), no entanto, a questão que envolve quem é e quem não é bilíngue não é tão simples de se responder.

O bilinguismo deve ser medido pela fluência das pessoas em dois idiomas? Os bilíngues devem ser apenas as pessoas que têm igual competência nas duas línguas? A proficiência na língua é o único critério para avaliar o bilinguismo ou deve o uso de duas línguas também deve ser considerado? A maioria das pessoas definiria um bilíngue como uma pessoa que pode falar duas línguas. E a pessoa que pode entender um segundo idioma perfeitamente, mas não pode falar? [...] A auto-percepção e auto-categorização podem ser considerados na definição de quem é bilíngue? Existem diferentes graus de bilinguismo que podem variar ao longo do tempo e com circunstâncias? O bilinguismo deve ser então considerado um termo relativo?

Considerando os questionamentos realizados por Barker e Prys, pressupomos que compreender a educação bilíngue requer uma análise de conceitos distintos. Apesar de atualmente o bilinguismo ser uma proposta cada vez mais discutida, diversas questões, como as supracitadas, evidenciam a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, principalmente no que tange às condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, com vistas a esclarecer as diversas possibilidades existentes e suas consequências, como ratifica Megale (2005).

Todas essas definições que discutem tanto a competência nativa em duas línguas quanto uma proficiência mínima em uma segunda língua apresentam dificuldades teóricas e metodológicas quando tentam responder à questão. Falta-lhes clarear o que seria, por exemplo, competência nativa, que pode apresentar inúmeras variações dentro de uma população multilíngue, assim como especificar como se daria a proficiência mínima em uma segunda língua (HARMERS; BLANC, 2000).

Além disso, é preciso considerar que na promoção de um conceito sobre bilinguismo é importante compreender os aspectos multidimensionais que o envolvem, refletir questões engessadas sobre o tema e expandir para uma compreensão mais ampla sobre as diversas possibilidades existentes, quando pensadas, por exemplo, no processo educativo de estudantes. Conforme apontam Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo enquanto fenômeno complexo deve ser estudado a partir dos diversos níveis de análise, sejam eles individual, interpessoal, intergrupar e social.

Para Mackey (2000 *apud* MEGALE, 2005, p. 1, grifo do autor), ao se considerar a proposição de bilinguismo, é preciso analisar quatro aspectos, que são:

A primeira é referente ao *grau de proficiência*, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser analisado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda questão proposta por Mackey destaca a *função e o uso das línguas*, isto é, as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo. A terceira questão levantada diz respeito à *alternância de código*. Segundo Mackey deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra. E, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilinguismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

Partindo da proposição acima, é possível inferir que na definição do bilinguismo devemos considerar as diversas formas de competência linguística, lançadas em cena para a efetivação das línguas que se mobilizam por meio da: pronúncia, situações de uso, frequência e influência das línguas uma na outra. Depreendemos, assim, que não se pode definir um

indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, deixando de lado outras dimensões. É preciso considerar esse indivíduo social e interpessoal diante do diferente e do complexo de outra língua.

Revuz (1998) observa esses aspectos ao discutir que na aprendizagem de uma segunda língua há um confronto com o desconhecido. São expressões, palavras, vocabulários, formas de produzir e desenvolver ações linguísticas e socioculturais diferentes daqueles constituídos na primeira língua. Por esse motivo, a dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua está em não somente aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua. Na proposição bilíngue, isso significa possibilitar ao discente o deslocamento em relação à sua comunidade linguística de origem e conhecer outra que lhe está acolhendo. Assim,

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível. Mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que quase tem o sentimento de jamais tê-la aprendido. Assim, o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova (REVUZ, 1998, p. 3).

Esse encontro entre a primeira e a segunda língua, em uma proposição bilíngue, não se dá somente no viés do fenômeno linguístico, mas em modalidades que se confrontam, ou seja, é preciso considerar que, no contexto de ensino e aprendizagem, o estudante surdo está diante de duas línguas com modos de apresentação distintos, com particularidades de apresentação, a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a Libras na forma visuoespacial.

Sem dúvida, quando o indivíduo está diante de outra língua que não seja a primeira, há uma diversidade de estratégias de aprendizagem que são requeridas para que a segunda língua se efetive. Disso surge o confronto com o diferente. No entanto, nem todo indivíduo está pronto para essa experiência ou a valida da mesma forma. É mister colocar em evidência que, quanto mais se desenvolve uma língua, mais se evolui o sentimento de pertencimento à cultura, à comunidade da L2 e mais se aprende os mecanismos de funcionamento das línguas.

No que se refere à educação bilíngue de surdos, seu fundamento está baseado nas lutas e conquistas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de surdos, que requisitaram atenção a direitos políticos e educacionais de respeito às suas condições sociolinguísticas, como pessoas surdas e usuárias de uma língua, a Libras. Para essa reflexão e discussão, entendemos que os documentos oficiais que tratam dos direitos à educação de surdos, tal como a Lei nº 10.436/2002, subsidiam a efetivação do direito à educação desses indivíduos, pelo qual se destaca, além de outros marcos:

[...] o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis; o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao direito ao dever de universidades de introduzirem a

disciplina de Libras em todas as licenciaturas bem como a apoiarem ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; [...] (BRASIL, 2014, p. 1).

As garantias de direitos constitucionais conquistados no âmbito educacional permitem refletir sobre as especificidades linguísticas na educação de surdos, bem como a importância da efetivação desses direitos para o favorecimento do desenvolvimento sociocultural desse estudante. De igual forma, refletir sobre o espaço educacional como ambiente linguístico para o acesso e aquisição da Libras como L1 e da L2 é possibilitar a construção de um espaço de promoção da identidade linguística bilíngue.

A educação bilíngue de surdos envolve, dentre outros aspectos, o desenvolvimento linguístico similar ao das crianças ouvintes. Assim, tem o objetivo de garantir a aquisição e a aprendizagem “[...] das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes falantes do português” (BRASIL, 2014, p. 2).

Para Quadros (2006, p. 18), o bilinguismo está relacionado a uma proposta que:

[...] atua como possibilidade de integração do indivíduo ao meio sócio-cultural, pois respeita o surdo em todas as suas particularidades e diferenças. A língua de sinais é tida como L1, e a Língua Portuguesa como L2; assim, o surdo pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda. Não é focado somente na educação científica, mas também em seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação na sociedade.

Outros pesquisadores como Skliar (2001), Rangel e Stumpf (2012) compartilham ideias semelhantes quanto ao bilinguismo no que diz respeito ao papel relevante da Libras para a aquisição da L2, aos aspectos concernentes à identidade e cultura surda, à importância do efetivo domínio dessas línguas para a participação na sociedade e à compreensão da especificidade do ensino de surdos quanto à diferença linguística.

Segundo o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que apresentam subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue, ao assegurar a educação bilíngue de surdos como opção legítima de educação, o poder público possibilita o acesso de pessoas surdas ao contato com a língua de sinais mais precocemente e estabelece vínculos mais efetivos quanto ao conhecimento da língua em suas dimensões lexical e gramatical, linguisticamente rica e plena em formas de uso (BRASIL, 2014, p. 4). O mesmo documento enfatiza o acesso à Língua Portuguesa como L2 pelo ensino formal, especificando que existem diferenças quanto à forma de ensino, pois tratam-se de línguas que possuem modalidades diferentes, sendo a L1 visual e espacial, e a L2 oral e auditiva.

Cabe analisar também o conteúdo disposto no Decreto nº 5.626/05 sobre a educação bilíngue para surdos. Nele, a educação bilíngue é defendida a partir de alguns aspectos, como o espaço onde ela deve ser implementada, e apresenta as garantias do direito à educação das pessoas surdas nos seguintes termos: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, não paginado). No que se refere às instituições federais, estas ficam responsáveis pela inclusão de discentes surdos na educação básica. Assim,

[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, não paginado).

Depreendemos, então, que o decreto prevê que os espaços de fomento à escolarização inicial devem ser organizados de forma que a Libras seja a língua de intermediação entre professores e estudantes, sendo também a língua de instrução responsável por mediar as ações de ensino e aprendizagem no espaço escolar. É necessário ao professor ciência quanto à especificidade linguística de discentes surdos, assim como compreensão e articulação de metodologias que respondam a essa singularidade. Daí a importância da formação de professores bilíngues que conheçam e desempenhem o uso das duas línguas para o ensino de surdos na perspectiva bilíngue, já que a Língua Portuguesa apresenta sua materialidade escrita e oral, enquanto a Libras é visual e espacial.

De igual modo, é possível refletir que o Decreto nº 5.626/05 valida também o *status* da Língua Portuguesa como língua de instrução, uma vez que, na organização pedagógica, os livros didáticos, as atividades, os textos, os vídeos e os demais instrumentos contêm a modalidade escrita do português e são utilizados na relação direta de ensino e aprendizagem entre professor e estudante. É também assegurada a importância do desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelos estudantes surdos nos primeiros anos escolares, o que contribui para a constituição de uma base educacional sólida, organizada em torno da L1 (LODI, 2013).

Quanto à formação de professores para o ensino de línguas, o referido decreto prevê:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Art. 5º A formação de

docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, não paginado).

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, para atuar em Libras com discentes surdos, o professor deve possuir formação superior específica em Língua Portuguesa como segunda língua, viabilizando, dessa forma, a formação bilíngue. Esta, por sua vez, deve acontecer mediante formação de professores em cursos de licenciaturas em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia, de acordo com os anos escolares de atuação, anos iniciais ou finais. O documento preconiza, entre outros aspectos, a seguridade quanto ao reconhecimento da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, enunciadas e articuladas em toda a sua rede textual.

Lodi (2013), entretanto, aponta uma diferença no sentido de educação bilíngue para surdos disposta na organização dos textos da *Política Nacional de Educação Especial* e do Decreto nº 5.626/05. Para a autora, a *Política*, ao contrário do Decreto, “[...] reduz educação bilíngue à presença de duas línguas, no interior da escola, sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência, para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português, nos processos educacionais [...]” (LODI, 2013, p. 49).

Para a autora, essa concepção estabelecida na proposta alcança apenas o plano discursivo, limitando a inclusão no espaço da escola. Em outras palavras, a educação bilíngue para surdos reduz-se à perspectiva do convívio e da presença de estudantes no ambiente escolar, sem haver, necessariamente, a promoção e a prioridade para que cada língua assuma seu lugar de pertencimento aos estudantes que a utilizam.

[...] apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa. (LODI, 2013, p. 58).

Segundo Lodi (2013), o documento desconsidera ainda que, nos primeiros anos na escola, a criança está em processo de apropriação de sua primeira língua (Libras). Ademais, para a autora, não estão claros no documento como e de que forma a Libras será organizada no processo de ensino, considerando questões como:

[...] como possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras (e se forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam alunos surdos e ouvintes [...]) (LODI, 2013, p. 55).

Lodi (2013) também evidencia que, enquanto no Decreto a Libras assume papel central na educação bilíngue, na *Política*, ao orientar sobre a educação de discentes surdos,

não é possível visualizar qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (Libras ou Língua Portuguesa). É possível inferir que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, será a língua de uso pelo professor, logo, a responsável pelo processo de mediação da aprendizagem e pelo processo de ensino dos estudantes. Além disso, a autora destaca que a Libras apresenta na *Política* o caráter instrumental, afastando-se da concepção de *status* linguístico.

Assim, a partir do discurso encontrado na *Política* e no Decreto nº 5.626/05, percebemos que a organização dos dois documentos traz em seu bojo determinações diferentes quanto à compreensão de educação bilíngue e de sua efetividade no âmbito do ensino de surdos, sobrepostos por naturezas ideológicas, diferentes em sua constituição. Enquanto o Decreto compreende a educação bilíngue a partir de uma questão intrínseca entre a Libras e a Língua Portuguesa no que tange à valorização dos aspectos sociais e culturais específicos de cada língua, a *Política* está preocupada com a presença das duas línguas na escola, limitando o *status* e o local de pertencimento de cada uma à mera presença.

Essas considerações nos fazem refletir sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da L2 para o estudante surdo na perspectiva bilíngue. Nesse ínterim, é necessário ao professor a formação específica para que ele domine os processos discursivos e enunciativos pertinentes às duas línguas, compreendendo que existem ações comunicativas distintas, singulares, com modos de representação e comunicação diferentes.

Bakhtin (1997 [1952 – 1953/1979]), ao discutir sobre processos discursivos da língua, analisa que a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) toma como referência a L1, mas, nesse processo, para a compreensão e a significação dos aspectos socioculturais, ideológicos e históricos, são requeridos conhecimentos envoltos na L2. Nesse campo de promoção de línguas, o teórico evidencia também que há embate entre as duas, pois elas carregam em si forças estruturais distintas, postas num mesmo espaço de atuação.

Para o teórico, o ensino da língua deve considerar ainda a dinamicidade e o caráter vivo e dialógico de sua constituição; uma proposição de ação que considera o ensino da língua estrangeira em situações concretas, ou seja, que permita ao estudante vivenciar eventos reais de produção de enunciados. Para tanto, a relação entre L1 e L2 é indissociável e determinante quando se pretende dialogar com propostas de fomento à educação bilíngue.

A escola é um espaço onde os discentes surdos podem se sentir pertencentes ao ambiente, construtores e participantes do processo de aprendizagem. Não são como espectadores em um espaço exclusionista, monolíngue, destinado a alguns, mas que respeita as necessidades comunicativas para garantir a esses usuários o direito de uso, aprendizagem

das línguas, da cultura e facilidade do desenvolvimento social. Uma formação para a vida que possibilita ao estudante ampla visão de mundo, na qual ele possa se perceber como agente ativo e modificador da realidade.

Para Farias (2017, p. 28), ser bilíngue é, portanto, “[...] um direito adquirido pelo surdo, não apenas por ser surdo, mas por ser cidadão usuário e pertencente a uma comunidade linguística diferente”. A autora evidencia em outro aspecto que surdos e ouvintes têm culturas diferentes, então, no ensino bilíngue é importante considerar, para além de uma proposta bilíngue, uma bicultural, na qual a criança surda conviva em ambas as comunidades, mas tendo uma língua natural, a qual deve ser respeitada pelos demais indivíduos do espaço escolar.

Quadros (1997, p. 41) observa outro aspecto: a Língua Portuguesa e a Libras devem ser trabalhadas de forma paralela na escola. A autora destaca que o bilinguismo possui algumas características, quais sejam:

- 1) origem – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;
- 2) identificação – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue, com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);
- 3) competência – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua;
- 4) função – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade.

Tais colocações levam-nos a crer que efetivar o ensino bilíngue é bem mais complexo do que possa parecer inicialmente. É preciso considerar que, antes de adentrar o espaço escolar, o surdo participa de outros campos formativos, tão importantes quanto a escola. Nesse contexto, a escola amplia sua função, pois cumpre, ao mesmo tempo, o papel educacional e social, de promoção de uma formação completa, em que o estudante é visto não como depósito de informações, mas como parte do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

Assim, outros campos de formação se apresentam: a família, a relação com outros pares, com a cultura e identidade surda, com as mídias, entre outros. Por isso, se para ser considerado bilíngue o surdo precisa desenvolver competência e desempenho comunicativo

nas duas línguas, é preciso refletir sobre a sua real efetivação, na conscientização de um trabalho coletivo que valorize a diversidade dos estudantes, a inclusão e a cidadania.

Ainda no que se refere ao ensino de LP como L2, Farias (2017, p. 32) faz a seguinte colocação:

[...] é necessário que se veja primeiramente a Língua Portuguesa como L2 para o surdo; em seguida, é preciso desenvolver novas ideias nos alunos com relação à leitura, isto é, motivá-los para essa modalidade, devido às dificuldades que eles têm para ler, como consequência da falta de hábito; para que o aluno surdo se sinta motivado para ler, é necessário que ele desenvolva o vocabulário, por ser difícil, diríamos, até impossível, alguém gostar de ler se não conhecer o significado das palavras mais simples, e nem mesmo souber contextualizá-las; finalmente, trazer para a sala de aula textos condizentes com a realidade do aluno.

A reflexão a respeito dessas considerações coloca em evidência aspectos discutidos, mas pouco concretizados no ensino bilíngue para surdos. A realidade revela que o desconhecimento e as dificuldades com a escrita e a leitura perduram, muitas vezes, em todas as fases do processo educativo. Por vezes, pouco articuladas, as línguas – Libras e Língua Portuguesa – não se encontram, nem dialogam para o desenvolvimento do estudante, o que gera, como bem destacou Farias (2017), uma exclusão por dentro, uma vez que não se sente parte, inserido e participante do processo educativo. Além disso, muitos professores de surdos são ouvintes e outros não sabem Libras.

Dessa maneira, ao invés de um espaço de valorização, respeito e desenvolvimento, é comum ocorrer o inverso. Enfatizamos, portanto, a importância da formação do professor em Libras, do conhecimento da história da cultura e da identidade surda, assim como das especificidades linguísticas para poder desenvolver estratégias metodológicas que permitam avaliar, analisar, compreender, ajudar e desenvolver formas que facilitem o processo de aprendizagem da língua de sinais pela criança surda na L1 e L2.

3 PARA ALÉM DO LETRAMENTO: OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE SURDOS

Na seção anterior, discutimos sobre a Língua Portuguesa em aspectos gerais e como segunda língua para surdos; além do bilinguismo enquanto proposta atual que se vale de possibilidades à educação do surdo, promoção da identidade linguística e cultural em Libras e da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Essas questões, intrínsecas à educação de surdos, influenciaram e refletiram diretamente as práticas de ensino e a concepção de língua e de surdo por parte do docente, trazendo ainda implicações para o ensino de Língua Portuguesa destinado a esses discentes.

Arelado a isso, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa, tal como se organiza nas instituições escolares na atualidade - que nem sempre consideram a língua como atividade discursiva, ou levam em consideração a situação linguística do discente surdo -, valoriza o texto impresso como recurso principal nas práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes. Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis em diferentes espaços e mídias, é possível perceber a necessidade da escola em proporcionar aos discentes um contato com diferentes gêneros, suportes e mídias em textos escritos. Esse contato se torna possível através “[...] da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Diante dessa realidade e pensando nos multiletramentos como uma possibilidade para melhor desenvolver a Língua Portuguesa de estudantes surdos, apresentamos nesta seção algumas considerações acerca dos multiletramentos para surdos e os fatores que influenciaram a construção de sentido na relação ensino e aprendizagem, entre docente e surdo no contexto escolar. Por acreditarmos que o ensino de língua e da escrita são questões indissociáveis, e que os multiletramentos podem representar novas possibilidades de expressão e comunicação na aprendizagem do estudante surdo, traçamos algumas reflexões sobre aspectos centrais que envolvem letramento de surdos; multiletramentos como estratégias educacionais; e produção de sentidos diante do ato de ensinar e aprender.

Nesta seção, dialogamos com alguns autores que discorrem sobre letramento e multiletramentos e produção de sentidos, como Soares (1998, 2000), Fraga (2017), Rojo (2009, 2012) e Bakhtin 1997 [1952-1953/1979], entre outros.

3.1 Letramento de surdos: uma prática escolar de leitura e escrita

Ao refletir sobre o conceito de letramento, é necessário pensar na diversidade de tipos, características e implicações que o termo traz em si. Portanto, defini-lo nem sempre é tão simples. Numa proposição mais genérica, é possível afirmar que o campo de estudos do letramento voltou-se, inicialmente, para o uso social da leitura e da escrita, bem como para as implicações no contexto social dos indivíduos. Até meados da década de 1990, a perspectiva que predominava nos estudos do letramento era a cognitiva e, somente recentemente, a partir do século XXI, que os estudos convergiram para o viés discursivo. Entre outros autores, destacamos no Brasil Soares (2000, 1998), Kleiman (1995) e Tfouni (1988).

No que tange também ao Brasil, Mary Kato (1986) foi responsável por uma das primeiras tentativas de definir o termo letramento, em destaque na obra *Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Kato (1986) apresenta a língua culta como resultado do processo de letramento. Mais tarde, dois anos após essa declaração, Tfouni (1998) publicou *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, diferenciando, em sua pesquisa, os termos letramento e alfabetização (FRAGA, 2017).

Nesse processo, muitas confusões foram geradas pela ideia do conceito de letramento ser assimilado como *alfabetização* e confundido com *alfabetismo*. De forma resumida, podemos dizer que o termo *alfabetismo* está ligado às capacidades individuais que incluem os processos de codificar, decodificar, compreender, replicar, interpretar, etc. Já letramento está vinculado ao contexto social, situado e presente em múltiplas práticas (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012).

Com a diversidade de conceitos e discussões em torno do tema, somente nos anos 80 o conceito de letramento ganhou maior difusão e aparição em dicionários da área de Educação e das Ciências da Linguagem, ambos destacando a aquisição e o domínio da leitura e da escrita. As perspectivas teóricas que destacam o letramento como prática social reconhecem que a escrita adquire sentido em discursos e práticas sociais específicas (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Portanto, para “[...] compreender letramento como prática social é necessário posicionar os diferentes letramentos, em relação às instituições sociais e às relações de poder que os sustentam” (FRAGA, 2017, p. 34). Podemos dizer que, na busca por compreender a linguagem escrita, é necessário analisar os eventos específicos e o papel que os textos exercem nesses eventos, além de como essas relações são estabelecidas.

Como pontua Soares (1998, p. 72), “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os

indivíduos se envolvem em seu contexto social”. O termo *letramento* recobre os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita em suas diversas maneiras, tanto em contextos sociais heterogêneos quanto em vieses sociológico, sociocultural e antropológico, quer seja na família, no trabalho, na igreja, na escola, na relação com os amigos ou em um jogo de futebol, dentre outros.

Se, inicialmente, nomeado sempre no singular, o termo *letramento* variava entre a abordagem das capacidades (alfabetismos) e das práticas sociais, hoje ele passou a ser considerado no plural – *letramentos* – a partir do surgimento dos “novos estudos de *letramento*”, sendo Brian Street o teórico mais representativo. Street (1993) evidenciou que os *letramentos* apresentam características múltiplas e que variam no tempo, no espaço, em situações e estão diretamente relacionados às relações de poder.

Essa concepção foi melhor compreendida pelos estudiosos do *letramento* após o trabalho de Street (1984), que favoreceu os novos estudos do *letramento* (NEL/NLS). Suas ideias foram divulgadas no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995). Com base nos estudos de *letramento*, Street (1984) propõe diferenciar o *letramento* em dois modelos, os de enfoque *autônomo* e os de enfoque *ideológico*. O *autônomo* focaliza os aspectos técnicos do *letramento*, que ocorrem independentemente do contexto social e estabelecem a divisão entre escrita e leitura. Já o de enfoque *ideológico* considera as práticas de *letramento* intrinsecamente relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade.

Reconhecendo a diversidade das práticas culturais ligadas à leitura e à escrita, nos diversos contextos em que acontecem, as práticas de *letramento* estarão dispostas em um contexto mais amplo de práticas sociais e culturais. Nesse sentido, o modelo *ideológico* de *letramento* engloba o modelo *autônomo*, pois contempla os aspectos culturais e cognitivos das práticas de *letramento*.

O “significado do *letramento*” varia com e através dos diferentes tempos e culturas que se dispõem a usá-lo. Por isso, ao propor um modelo *ideológico* de *letramento*, Street (1984) compreende que a relação entre as práticas de *letramento* e a oralidade dependem do contexto de uso, por isso, não cabe separar oralidade e escrita, visto que se conectam e estabelecem as fronteiras entre si em diferentes práticas e contextos (SILVA, 2007). O modelo *ideológico* de *letramento* tece, em sua estrutura, um parecer sensível, teoricamente e metodologicamente vinculado à diversidade local das práticas de *letramento*, e facilita a compreensão dos indivíduos quanto aos usos e significados da leitura e da escrita.

Soares (1998), ao discutir *letramento*, destaca uma versão *fraca* e uma versão *forte* do termo. Para a autora, a versão *fraca* estaria ligada ao enfoque *autônomo*, no qual se valoriza o

viés (neo)liberal e os mecanismos de adaptação dos indivíduos, considerando as exigências sociais do uso de leitura e escrita, as quais devem responder “adequadamente” às demandas da sociedade. Em outra perspectiva, a visão *forte* de letramento seria crítica, revolucionária, inovadora, pois potencializaria a autoestima dos indivíduos para a construção de identidades fortes, que valorizem a cultura local e os próprios indivíduos que a constroem. Dá-se vazão não à adaptação aos moldes sociais preestabelecidos, mas sim à emancipação e valorização dos agentes sociais em diferentes níveis e aspectos. Esse parecer aproxima-se do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, já que leva em conta os *múltiplos letramentos*, quer sejam estes valorizados ou não, locais ou globais (ROJO, 2009).

Assim, para Silva (2007, p. 36),

[...] Tratar o letramento como prática social implica focalizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a que propósito está servindo. Na escola a interação entre professoras e estudantes costumam ser mediadas pela linguagem oral, que integra os eventos de letramento e influencia a interpretação e a produção de textos. Os eventos de letramento estruturam-se em atividades sequenciais das que se realizam em torno de texto(s) escrito(s). Essas atividades são dinâmicas e servem a múltiplos propósitos individuais e sociais, que podem estar em conflito, vez que as práticas de letramento, ou os usos e significados da leitura e da escrita, estão em constante transformação.

Por isso, compreender o letramento como prática social implica a escola, dentre outras questões, possibilitar que seus estudantes possam “[...] participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática [...]” (ROJO, 2009, p. 107). Mais ainda, em sala de aula, é importante identificar as atividades pedagógicas em que os textos escritos estão inseridos e o contexto social ao qual esses textos se relacionam.

Ademais, podemos dizer que os textos se qualificam não apenas na proposição de linhas e páginas alinhadas de um livro ou de um jornal, por exemplo, mas nas diversas atividades que preenchem o dia a dia dos estudantes, como comprar um pão, ir ao supermercado, escolher um produto, ou fazer um roteiro de atividades. Nesse sentido, a escola pode, ao observar as diversas práticas de letramento no cotidiano, auxiliar os discentes a ver as suas próprias práticas como significativas para o alcance de seus objetivos diários.

O letramento escolar, tal como é conhecido, está voltado, em grande parte, para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, tais como resenhas, resumos, anotações, ditados e gêneros advindos de outros contextos, como o jornalístico e o literário. Essas práticas são importantes, mas não suficientes, principalmente quando se entende a

necessidade de ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que ocupam lugar na escola, quanto a natureza e o universo dos textos que nela circulam (ROJO, 2009).

Nessas circunstâncias, como trabalhar leitura e escrita no ensino de surdos? Como questiona Hamilton (2002), como desenvolver políticas de letramento ao longo da vida do estudante que contribuam para o seu desenvolvimento e sustento do viver em sociedade, de forma crítica e democrática, respondendo às demandas que lhe são requeridas na vida social contemporânea? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que espaços? De que mídias? De que culturas? Como tratar e abordar a diversidade de textos da vida cotidiana, em sala de aula, para o ensino de surdos?

É certo que, ao refletir sobre essas questões, os conceitos bakhtinianos podem auxiliar na melhor compreensão desses aspectos quando se discute o conceito de *esfera de atividade ou de circulação de discursos*, assim como o conceito de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 1997 [1952 – 1953/1979]). No dia a dia, os indivíduos estão rodeados por inúmeras *esferas de atividades* (familiar, escolar, da faculdade, do trabalho, do campo religioso, artístico etc.), em diferentes nichos sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos. Essas esferas não são inertes e desassociadas; pelo contrário, elas se movimentam e se sobrepõem na mesma proporção que acontece a vida cotidiana (ROJO, 2009).

Essa interpenetração é melhor compreendida quando se pensa, por exemplo, que, ao chegar em casa e sentar em frente à TV para assistir a um jornal, estamos tendo contato com a *esfera jornalística*. Nesse meio tempo, ao se usar o celular para ler uma mensagem, ou ver um vídeo engraçado, usufruímos da *esfera do entretenimento* (midiático); em seguida, ao ir à igreja para acompanhar um casamento, falamos da *esfera religiosa*, e assim por diante. Inferimos, desse modo, que oralidade e escrita, no caso de pessoas ouvintes, interseccionam-se em um contínuo desenvolvimento de linguagem, logo, as práticas desenvolvidas nas *esferas de atividades* conectam-se e estabelecem relações múltiplas com as desenvolvidas na escola (ROJO, 2001).

Essa perspectiva, aplicada ao letramento de surdos, implica compreender que os surdos participam, nos diversos meios de circulação de discursos, de práticas sociais de linguagem em duas línguas, como já explicitado na seção anterior: em Libras, na modalidade visuoespacial, e em Língua Portuguesa, na materialidade oral e escrita. Essa particularidade linguístico-discursiva traz a campo a compreensão de que os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras estão inevitavelmente relacionados à Língua Portuguesa (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014).

A linguagem não acontece em um vácuo social. Por esse motivo, os textos, sejam eles orais, escritos ou sinalizados, são construtos sociais com valores, acepções históricas, políticas, econômicas e culturais, construídos em torno de significados para o agir na vida social. Eles são, nessa perspectiva, produtos com significados contextualizados. Logo, as práticas de letramento no ensino de surdos não devem ser reduzidas à competência escrita:

[...] Seu desenvolvimento implica, desse modo, participação e envolvimento dos surdos nos discursos da cultura letrada em ambas as línguas; significa saber sobre eles e refletir, metalinguisticamente, sobre aquilo que é enunciado e sobre os sentidos que circulam nesses textos (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 133).

Então, podemos dizer que, nesse processo, é importante a inserção dos surdos em relações interdiscursivas em Libras, estabelecidas principalmente nas relações com os pares e com outros usuários de Libras. Essas interações podem promover, dentre outras coisas, senso de pertencimento à cultura, ao grupo e à comunidade surda. Ademais, podem resultar em práticas discursivas que carregam visões de mundo, particularidades ideológicas, culturais e dialógicas que se diferenciam, em menor ou maior grau, daquelas encontradas na sociedade ouvinte. Tais discursos, para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), contribuem, através de enunciados concretos, para o desenvolvimento de práticas de linguagem nos diferentes espaços pelos quais a língua permeia.

Ao se pensar em práticas educacionais para discentes surdos, é fundamental que estes estejam envolvidos em espaços comunicativos diversos, onde a Libras se constitua meio de interlocução primária. Nesse contexto de promoção de discursos em Libras, insere-se a comunicação verbal em Libras, “[...] materializados nos enunciados, constituirão determinados gêneros do discurso nesta língua, vivência discursiva que pode vir a ser posta em diálogo com a linguagem escrita da língua portuguesa” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 134).

Dito de outra maneira, os enunciados/discursos/textos que surgem nos diferentes contextos educacionais de surdos recobrem-se de uma particularidade: a relação sociocultural dada entre Libras e Língua Portuguesa. Essa particularidade evidencia as forças linguísticas e ideológicas heterogêneas e que caracteriza as duas línguas. Essa posição, como nota Hamilton (2002), vai apontar para o fato de que muitos letramentos que circulam e são valorizados no cotidiano das pessoas são ignorados ou desconsiderados pelas instituições educacionais. Acabam, então, por não contarem como “letramento verdadeiro”. Assim, por exemplo, as redes sociais, amplamente usadas no mundo moderno, constituem práticas de letramento e

fazem parte de todas as classes sociais das quais os jovens participam, permanecendo apagadas e desconhecidas pelas escolas.

Aqui, retomamos o segundo conceito bakhtiniano acima mencionado, o de *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (1997 [1952 – 1953/1979]), a língua se constitui por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, produzidos por indivíduos em uma esfera da atividade humana e, por isso, revelam especificidades e objetivos próprios dessas esferas através de seu tema, estilo da linguagem e estrutura composicional.

Como já explicitado, na vida cotidiana, a língua circula por diversas esferas de atividades que, na prática, trabalham em conjunto, convergindo diariamente na pretensão de organizar nossas posições, direitos, deveres e discursos em cada uma delas. Segundo Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), cada uma dessas esferas de atividades também é uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua, já que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso denominados *gêneros do discurso*”. Isso significa que existem gêneros admitidos e não admitidos, específicos de cada esfera.

Diante do exposto, inferimos mais uma especificidade do letramento de surdos: todas as enunciações são modeladas por gêneros do discurso, como dispõe Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]). Assim, quando o discente usa o “internetês” para digitar no celular e falar com os amigos numa rede social, ou ao enviar um e-mail e redigir bilhetes para os colegas, obedecendo às condições específicas da língua em cada esfera de comunicação, ele está trabalhando por meio de gêneros do discurso. Desse modo, o uso da Libras

[...] nas diferentes esferas de atividade humana, materializa-se também por meio das enunciações/gêneros discursivos nesta língua, constituindo-se, desse modo, em recortes ideológicos do mundo possibilitados pela esfera de atividade na qual se inscrevem. Esses gêneros, considerando-se a especificidade discursiva da Libras, ou seja, sua materialidade visual, gestual e espacial, devem, portanto, ser estudados a partir dessa singularidade linguística que os constitui (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 135).

O docente, ao compreender os diversos usos de gêneros distribuídos socialmente, pode auxiliar o estudante surdo na tarefa de analisar, interpretar, associar, criar e modificar textos. Sobre isso, Souza (2016, p. 75) observa que:

O ensino de português através dos gêneros é uma proposta em que o texto é trabalhado em sua totalidade, ou seja, começa com a leitura, explicação dos significados das palavras e exploração de todas as suas dimensões de interpretação (temática do texto), linguagem, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos (o que o texto dá a entender; o que ele quer dizer, na verdade) e subentendidos (o que está por trás do dito, nas entrelinhas), gramática, a imagem (se houver), entre outros, até a fase final de produção. É isso que torna o ensino significativo para o aluno.

Na construção de ensino de LP para surdos, os gêneros textuais são imprescindíveis na aquisição da segunda língua, pois permitem ao discente experienciar o uso da língua sob diferentes perspectivas, para além do material concreto do livro didático. Adicionalmente, é importante refletir que, na concepção de ensino, sejam de estudantes surdos ou ouvintes de todas as atividades que envolvem linguagem, desde as mais diárias, como um aceno ou um bilhete, “[...] até as mais públicas (trabalho, científicas, jornalísticas etc.), se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para ao outro” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25).

Esse argumento é validado ao se pensar que as ações diárias são “práticas sociais relativamente estáveis de instauração de sentido via linguagem, realizando-se mediante discursos” (SOBRAL, 2006, p. 86). Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) discute os gêneros discursivos e divide-os em dois tipos: *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os primários dizem respeito às diversas atividades que produzimos no dia a dia, das mais simples e cotidianas, mas não necessariamente na modalidade oral do discurso. São exemplos as conversas com amigos, família, bilhetes, interações via internet. Já os gêneros secundários são mais complexos e se apresentam em diversas esferas e campos da atividade humana e de comunicação. Apresentam função mais formal e estão presentes em atas, notícias, anúncios, romances, noticiários, entre outros.

Esses gêneros podem absorver e transformar os primários, conferindo-lhes novos aspectos, tal como uma novela inclui conversas entre seus personagens no roteiro (ROJO; BARBOSA, 2015). Numa sociedade complexa e urbana na qual se vive, é improvável que os gêneros se apresentem tão somente de forma primária, uma vez que as tarefas cotidianas exigem uma série de sistemas de atividades. Estes, por sua vez, envolvem um conjunto de gêneros em muitos casos.

Por isso, ao se ater à especificidade da pessoa surda, “Esses gêneros, considerando-se a especificidade discursiva da Libras, ou seja, sua materialidade visual, gestual e espacial, devem, portanto, ser estudados a partir dessa singularidade linguística que os constitui” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 135). Tal fato pressupõe compreender que as enunciações/gêneros e discursos que compõem a Libras devem ser estudados a partir das particularidades que a inscrevem como língua visuoespacial.

Em um ambiente escolar, por exemplo, é possível verificar a existência de vários letramentos em uma mesma aula: exposição oral, registro no caderno, produção textual, dentre outros. O que se está discutindo é a possibilidade de pensar em eventos de letramento

em sala de aula que considerem atividades com vídeo, projeção de textos midiáticos, em grupo em Libras, dentre outros. Assim, os

[...] textos/discursos produzidos e elaborados em língua de sinais, se registrados em videogravações, podem constituir um instrumento para a perpetuação, logo a relativa estabilização dos enunciados em língua de sinais – gêneros do discurso (principalmente os secundários) – instituídos historicamente, a partir das novas interações verbais dos surdos nas diferentes esferas de atividade. Acredita-se que, por intermédio dessa prática, torna-se possível promover aos estudantes a apropriação da língua, em suas diferentes formas de enunciar, logo em diferentes gêneros, [...] (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 137).

Os textos/discursos produzidos em Língua de Sinais podem promover a ampliação de conhecimentos relativos ao funcionamento, organização e circulação dos textos para os estudantes surdos. Além disso, possibilita, nesse processo, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e linguagem. Para Bakhtin/Volóchinov (2004[1929]), a palavra (aqui utiliza-se o termo “sinalização”, no caso dos surdos), enquanto matéria, pertence ao locutor, mas, ao se tornar enunciação, é determinada pelas relações sociais. Logo, a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos para surdos pressupõe considerar as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem e que precisam ser contempladas em sala de aula.

3.2 Sobre o multiletramento: um panorama

A contemporaneidade e, sobretudo, os textos atuais evidenciaram novos desafios aos letramentos e estão no cerne da recente atenção dos estudos de linguagem. Nesse contexto, as mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas impulsionaram novas formas de concepção do ensino e de repensar as propostas pedagógicas vigentes.

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola voltavam-se primordialmente para as atividades de leitura e escrita, consideradas as únicas tecnologias para o ensino da língua materna. No entanto, no contexto social atual, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e uso das novas tecnologias. A presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea abre espaço para novas possibilidades de expressão e comunicação, bem como exige o desenvolvimento de diferentes habilidades, conforme as diversas modalidades utilizadas. Dá-se origem a uma nova área de estudo vinculada aos novos letramentos, ou seja, aos multiletramentos.

O conceito de *multiletramentos* foi articulado em 1996, pelo grupo de pesquisadores dos letramentos - Grupo de Nova Londres, que se reuniu em um manifesto para discutir a

necessidade de uma pedagogia do multiletramento. Nesse manifesto, o Grupo defendia a importância de incluir, no currículo escolar, a variedade de manifestações linguísticas e culturais, assim como a necessidade de a escola estar atenta aos novos letramentos, emergentes na sociedade contemporânea com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O Grupo, através do prefixo “multi”, buscou apontar para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação [...] (ROJO, 2013, p. 14).

Para compreender esses dois “multi” que evidenciam a multiculturalidade existente nas sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio das quais a multiculturalidade se comunica e informa, o Grupo criou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012). No contexto escolar, a teoria do multiletramento poderia ser tomada como base para a exploração do uso de múltiplas linguagens, o que significa “lançar mão de textos não verbais, de vídeos, de jogos, enfim, fazer uso de sistemas semióticos diversificados para construção de significados” (FRAGA, 2017, p. 21). Tais modalidades passaram a exigir do estudante e do professor, a depender das modalidades utilizadas, a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, refinando a compreensão de letramentos para outros múltiplos.

Para Rojo (2012), o conceito de letramento aponta, em sua essência, para a multiplicidade e variedade das práticas letradas na sociedade, valorizadas ou não, ao passo que o conceito de multiletramento caracteriza-se, sobretudo, “como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8). Essa concepção do termo referencia dois importantes tipos de multiplicidade presentes na sociedade atual, em particular nos textos em circulação: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, estes se caracterizam por serem textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses). São textos que combinam imagens estáticas e/ou em movimento, como “[...] o digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos [...]” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37), conforme discutido na literatura. Essa característica fundante da concepção dos

múltiplos letramentos recobre a necessidade de pensar em práticas de produção e compreensão de textos multimodais, além do modo como estas acontecem para fazer significar.

No tocante à multiplicidade de culturas, estas tocam as inúmeras produções culturais letradas em circulação em nossa sociedade, em campos distintos (“popular/de massa/erudito”), como aquelas provenientes de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes) (ROJO; MOURA, 2012). Essas produções culturais, por sua vez, são obtidas por meio de escolhas pessoais, políticas, um processo híbrido que provém de produções de diferentes espaços dos quais os indivíduos fazem parte.

Ao estudar sobre hibridismo cultural, Canclini (2008[1989]) destaca que a dualidade erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa já não se sustenta no contexto contemporâneo. O híbrido, o heterogêneo e as misturas têm cada vez mais protagonizado espaços que antes não poderiam galgar. Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridização*, o que possibilita ao indivíduo ser produtor e construtor de suas “coleções” por meio das novas tecnologias. Destaca-se, na atualidade, o cruzamento do repertório estético, do comunicacional e dos processos históricos.

Essa perspectiva evidencia, nas palavras de Rojo (2012), o *descoleccionar* os “monumentos” patrimoniais escolares em prol da introdução de outros e novos *gêneros de discurso*, de outras tecnologias, línguas, linguagens, formas, mídias. Para tanto,

[...] são requeridas uma nova ética e novas estéticas. Uma nova ética que já não se baseia tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseia-se nos letramentos críticos [...] (ROJO, 2012, p. 16).

De maneira prática, na promoção de multiletramentos é importante pensar que cada discente apresenta critérios de escolha, diferentes de outrem. Esses critérios provêm da apreciação particular ao ver uma imagem, das escolhas estéticas ao longo da vida, das inferências e influências que sofrem ao longo da formação. Todas essas experiências contribuirão para que um estudante “goste” de um vídeo e de outro não, ou que um aprecie um anime ao invés de vídeos da internet, por exemplo. Ao trabalhar nessa perspectiva, o professor deve ser capaz de:

[...] engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais (ROJO, 2012, p. 16).

Os multiletramentos, como já explicitado, levam em consideração a multimodalidade (linguística, visual, espacial, de áudio, gestual, sinalizada) e os vários significados que estes operam em contextos/culturas. Por permitir ampla exploração de modalidades, o texto, tal como conhecemos e usamos em sala de aula, precisa ser repensado. Práticas de uso de livros didáticos “engessados” e padronizados dão espaço à hipermídia, aos hipertextos, à capacidade criadora e relacional que os estudantes podem fazer de um conteúdo estudado com as tecnologias encontradas no seu dia a dia.

São as formas de ler e escrever que, dialogicamente, deixam de ser o fim para ser o meio de produção de conhecimentos. Nesse processo, as tecnologias passam a ser não apenas ferramentas, mas objetos de ensino. Assim, ao pensar o ensino de Língua Portuguesa com vistas aos multiletramentos, é necessário levar em conta o caráter multimodal dos textos e os múltiplos significados que estes apresentam. Nesse viés, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtinina, revela-se especialmente aquedada, pois a leitura de gêneros discursivos diversos possibilita situações de comunicação ampla e rica abordagem dos elementos de produção de enunciados e promoção das relações dialógicas que lhes constituem (LORENZI; PÁDUA, 2012).

Partindo da assertiva de que os multiletramentos preparam os discentes para situações de interação e que é necessário concretizar posturas mais contemporâneas de leitura e escrita (DIAS *et al.*, 2012), pontuamos que em situações especiais, as quais envolvem o estudo dos gêneros e da língua, é necessário compreender que, em cada esfera de comunicação, existem gêneros específicos que exigem de seus interlocutores conhecimentos próprios para o seu uso. Isso não ocorre somente em sua função social, mas também em sua estrutura formal.

Ao fazer parte de ciclos sociais, sejam eles do trabalho, da faculdade, da igreja, entre outros, ao discente é exigido o domínio de gêneros específicos relacionados a cada um desses contextos. Em cada uma dessas esferas circula gêneros específicos, com estrutura, conteúdo e estilo próprios.

Ao analisar os gêneros, Bakhtin (1997 [1952-1953/1979], p. 279) posiciona-os em três dimensões:

- Estrutura composicional – são os aspectos formais do texto, sua apresentação e organização;
- Estilo – são os recursos lexicais, bem como os fraseológicos e os gramaticais ligados ao enunciado, e, ao mesmo tempo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático;

- Conteúdo temático – são os sentidos e os conteúdos abordados nos enunciados em suas realidades socioculturais

Esses elementos são importantes quando o docente percebe que precisa sistematizar práticas de linguagem, trazendo para o campo da sala de aula os gêneros socialmente circulantes, a fim de que a escola possa contribuir com a capacitação dos estudantes na criação de sentidos e na interação com gêneros digitais, fruto do contato nos ambientes em que circula. Devemos promover o que Rojo (2012) chama de “agência de democratização dos letramentos”. Nesse âmbito, um texto é percebido não como um amontoado de palavras, mas sim como uma composição que apresenta estrutura, estilo, sentido e conteúdo em sua organização.

Com esse olhar, Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) convida a revisitar a criação da tessitura textual para desvendar aspectos da natureza do texto, os quais estão para além dos aspectos formais, valendo-se, assim, da palavra “multiletramentos” na proposição do sentido de uma diversidade de linguagens que constitui o texto. Para Rojo (2012, p. 23), os estudos são unânimes em apontar os multiletramentos com algumas características fundamentais:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Por sua própria constituição, os multiletramentos são interativos e dependem da ação humana para serem postos em ação. Nessa perspectiva, os estudantes não são meros receptores ou espectadores. Os hiper(textos) e multi(letramentos), “[...] Sem ações previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam” (ROJO, 2012, p. 24). Essa característica interativa possibilitou que a criação de textos, vídeos, músicas, imagens e ferramentas também se tornassem colaborativas.

A própria característica da mídia digital e da *web* aproximam o indivíduo para além da simples interação. Com a expansão do uso das “nuvens”, a ideia de que “tudo é nosso” passa a ser cada vez mais comum. As ferramentas tornam-se mais colaborativas e multidirecionais. É nesse meio que os discentes estão imersos. As crianças e os jovens já lidam com muitas influências oriundas das tecnologias, dos dispositivos e das ferramentas da *web*. Portanto, pensar o papel da escola nesse contexto globalizado e, por que não dizer, multifacetado e digitalizado, tornou-se primordial.

É preciso questionar, como diz Lemke (2010), o modo como as novas tecnologias da informação pode transformar o ensino e o aprendizado nas instituições escolares. Isso é notoriamente importante, pois, ao assumir a existência e a importância das novas tecnologias, a escola passa a investigar por que e como essas ferramentas funcionam, ao invés de tão somente proibi-las em sala de aula. Com efeito, as salas de aula podem ser excelentes espaços para a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, de múltiplos textos e linguagens, de significados e modos de significar. Para Chartier (2002, p. 25):

O texto eletrônico, tal como o conhecemos é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor em unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos aos nomes de seu autor, já que estão constantemente modificados por sua escritura coletiva, múltipla, polifônica.

Não se trata mais da justaposição de imagens, textos e sons, mas sim da união de várias modalidades que ampliam o sentido multimodal do texto para “hipermodalidade”. Em outras palavras, os hipertextos e as hipermídias ultrapassam o sentido único e linear dos textos para múltiplas possibilidades de conexões e conhecimentos. Logo, o texto é como um corpo constituído por várias modalidades, mas que deve ter uma como predominante.

Para pensar o ensino nessa perspectiva, o professor precisa desenvolver estratégias e promover meios para que as crianças transitem pelas diversas modalidades e produções culturais. Trabalhar nesse viés pode facilitar o interesse da criança pela navegação em textos, imagens, atividades diversas e propiciar o sentimento de autor de seus próprios trabalhos, vendo-se como parte e produtor de práticas de letramentos.

De fato, o que se afirma aqui é que a cultura digital tem (re)definido a instrumentalização das múltiplas modalidades existentes na atualidade, sejam elas verbais, não verbais, com imagens em movimento, sinalizadas (para os surdos), dentre outras. Para teóricos como Rojo (2009, p. 107), essa redefinição tem sido uma exploração de “outras semioses que não somente a escrita”. Vislumbrar o texto em sua concepção tradicional, ou seja, apenas na modalidade escrita, acaba por ser um parecer obsoleto, já que as possibilidades e as significações de sua construção são mais amplas na contemporaneidade.

Para Saito e Ribeiro (2013), na atual conjuntura, parece redundante a educação preocupar-se apenas com a reprodução de informações na escola. Para os autores, nessa nova organização digital múltipla e heterogênea, contemplada por meio do desenvolvimento tecnológico e da transformação da sociedade contemporânea, a identidade docente e a função da educação na escola são postos à prova.

Concordamos com Teruya (2006) quando diz que somente a escola não é capaz de mudar a lógica da sociedade capitalista, ligada à objetividade de (re)produção de comportamentos alienados. A autora ainda destaca que deslocar a transformação da realidade social da escola para os aparatos tecnológicos é um equívoco, já que, sozinha, a escola não tem o poder de transformar o contexto do qual faz parte.

Em complemento, a autora afirma que o educador tecnológico e criticamente informado pode contribuir para conduzir em sala de aula a dinâmica de conteúdos com as demandas tecnológicas. Teruya (2006) ressalta que um professor, no contexto mediado pelas TIC, deve apropriar-se das diversas linguagens que existem no campo midiático, além de compreender os conteúdos que circulam nos meios de comunicação de forma crítica e sensível.

Embora pensar dessa maneira seja um belo curso sobre o modo como as coisas poderiam ser, ou, quiçá, um caminho profícuo de possibilidade, na prática, as soluções não são tão simples e imediatas para o enfrentamento dessas situações do cotidiano escolar. A realidade, muitas vezes, revela limitações materiais e humanas, recursos escassos, remunerações baixas, altas cargas horárias, ausência de metodologias, dentre outras.

Em entrevista a Vicentini e Zanardi (2015, p. 337), ao ser questionada sobre o que falta na educação brasileira para que a escola leve em conta os avanços tecnológicos e seja, de fato, uma “Escol@ conect@d@”, Roxane Rojo respondeu:

[...] essa transformação envolveria, na minha opinião, uma mudança drástica do tempo-espço escolar, a começar pela questão da disciplinaridade. Acho que tal transformação seria melhor realizada se fosse por meio de pedagogia de projetos interdisciplinares. Nada impede que seja feito de maneira disciplinar, mas empobrece, pois, na internet, os temas são interdisciplinares. Por exemplo, quando se faz uma busca por um termo como “bioma”, computador nenhuma pergunta ao usuário se ele quer uma resposta relacionada apenas ao campo da linguagem ou da biologia. O grande problema reside em mudar essa estrutura do século XII que a escola ainda mantém. Isso é uma reorganização de grande monta.

A autora destaca que uma aula de 50 minutos possui pouco tempo quando se tem uma proposta de navegação na internet, por exemplo. Por isso, Rojo sugere outra organização de tempo escolar, que não a aula de cinquenta minutos. Isso seria, basicamente, reorganizar, de maneira mais ampla, o tempo e o espaço escolar. Rojo entende o tempo como fator de disciplinaridade e não somente como quantidade de horas de aula. Além disso, ela destaca a importância da reorganização do espaço escolar, onde os discentes devem atuar de forma colaborativa, e não somente individual. Essa forma de pensar, segundo a autora, modifica a ação do professor, que passa a ser não mais o professor-expositor de conteúdos, mas um mediador de ação coletiva e colaborativa dos estudantes.

No contexto atual em que as escolas estão inseridas, aos professores é exigido (re)pensar que caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de forma plural. Na proposição de ensino e de aprendizagem, com o uso das novas tecnologias que abarcam complexos usos da linguagem, há a exigência de um ensino de língua que parte de um posicionamento mais crítico diante da realidade dos conteúdos ministrados e dos conhecimentos trazidos para a sala de aula, tanto por estudantes quanto por professores. Alinhando-se a uma prática mais colaborativa e reflexiva, é possível provocar conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos (ORLANDO; FERREIRA, 2013).

Esse contexto requer que o professor esteja preparado para atuar diante dos novos desafios requeridos à profissão. Trabalhar com multiletramentos é considerar a diversidade cultural e de linguagens presentes na escola, incluindo o que o discente traz como referências de local, gênero, mídias e linguagens. Todas essas referências buscam um enfoque mais crítico e pluralista por parte do docente, e promovem a ampliação do repertório cultural dos educandos.

3.3 Multiletramentos: estratégias educacionais no ensino de surdos

Teóricos da educação de surdos (GÓES, 1996; CAVALCANTI; SILVA, 2007) têm observado que as tecnologias digitais, com um olhar mais voltado para a práxis em sala de aula, representam possibilidades positivas quanto à aprendizagem em Língua Portuguesa, pois, ao usar o computador, as mídias digitais e os recursos provenientes destes, os surdos passam a ampliar seu compósito de gêneros discursivos.

Nessa acepção, Rojo (2009), ao incentivar os discentes a usarem as modalidades verbal, sonora e visual em suas atividades, os professores permitirão que eles tenham acesso a um tipo de letramento diferente da tradição escolar: o letramento multissemiótico. Além disso, na proposição do ensino de surdos, ao trabalhar com apreensões visuais, vídeos, animações de imagens, dentre outros, as possibilidades de apreensão e compreensão das informações são ampliadas, pois muito do que está escrito em sites, por exemplo, é repleto de recursos visuais.

Ao discutir a inclusão da pessoa surda e a sua relação com a internet, Rosa e Cruz (2001, p. 45) destacam que:

As trocas de experiências no ambiente telemático fazem com que a escrita do português seja significativa. A língua portuguesa tem sido para os surdos, no uso do

espaço cibernético, uma segunda língua com função social determinada. Os surdos têm aprendido a desenvolver a escrita e interpretá-la. Por esses leitores estarem inscritos no contexto dos textos dá-se o interesse.

Para as autoras, no espaço da internet, os surdos podem “apropriar-se” do português, transformando-o com vistas à interação social. Nesse contexto, o “apropriar-se da escrita” significa assumir uma escrita “própria”, conforme denominado por Soares (2000). Esse trabalho implica multiletramentos, uma vez que, inscritos nesse contexto de múltiplos textos, a exploração de múltiplas linguagens estaria sendo realizada.

No viés do ensino de surdos, Fraga (2017, p. 24) aponta que “[...] a exploração de múltiplas linguagens concorre para a construção do conhecimento do sujeito surdo, haja vista que eles utilizam o canal visual para a apreensão das coisas” [...]. Soma-se a isso, o fato de que, na concepção discursiva da língua, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa para os discentes surdos está, assim como para os estudantes ouvintes, no desenvolvimento da habilidade de produção de textos, e não somente de palavras ou frases soltas. Nesse processo de ensino,

[...] é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado (PEREIRA, 2014, p. 149).

O conhecimento de mundo e de língua desenvolvido por meio da Libras possibilitará que os surdos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e a leitura, o que facilitará o conhecimento da Língua Portuguesa. Nos anos 1980, teóricos como Bakhtin passaram a conceber a língua como atividade, lugar de interação entre indivíduos, interlocução e produção de linguagem. Nessa acepção, a língua é vista como uma atividade (re)construída na atividade de linguagem (GERALDI, 1993).

Nessa perspectiva, a produção de linguagem está diretamente relacionada com a produção de discurso. Segundo Pereira (2014, p. 148), “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão”. Desse modo, entendemos que a língua não é uma atividade pronta de antemão, disponível tão somente para ser usada. Ela se manifesta na interação com os indivíduos, os quais a retêm e a modificam à medida que fazem uso dela, sendo daí o seu caráter interativo, criativo e dinâmico.

Esse é o pressuposto de base do multiletramento de discentes (sejam surdos ou ouvintes), visto que as atividades sociais estão relacionadas com uma variedade inesgotável

de linguagens, o que explica a importância do uso de gêneros discursivos como instrumento de multiletramento. Ao conhecer e aplicar os gêneros em sala de aula, os docentes podem contribuir para melhorar a compreensão de leitura e escrita dos estudantes de diversas maneiras. Souza (2016, p. 76) destaca algumas no ensino da Língua Portuguesa:

Diante do pressuposto de que o ensino através dos diferentes gêneros textuais dá ao aluno a oportunidade de vivenciar o uso da língua nas diferentes formas de comunicação na sociedade, sua importância para o ensino de Língua Portuguesa para o surdo é fundamental na aquisição da segunda língua. O aluno surdo compreenderá a segunda língua por meio da leitura, que possibilitará a assimilação dessa língua para ele dada apenas na modalidade escrita, e os gêneros dão abertura para aquisição da aprendizagem da gramática e sua funcionalidade através do texto e ainda sua variada possibilidade de usos, a depender da situação.

Dito de outra maneira, o discente surdo precisa compreender e fazer uso da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, nos diversos contextos de uso da língua. O ensino por meio dos gêneros pode contribuir para que o surdo potencialize a competência linguística e discursiva nas diversas situações e usos de textos, ampliando o conhecimento sobre “[...] leitura, interpretação, variedade linguística, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos, gramática e produção textual [...]” (SOUZA, 2016, p. 77).

Para os discentes surdos, a imagem auxilia, sobremaneira, na compreensão do texto. Para Salles, Faulstich e Carvalho (2004), tal compreensão é bem mais ampla, pois os recursos gráficos e visuais caracterizam-se como instrumentos auxiliares de excelência na promoção da aprendizagem. Levar em consideração no ensino de surdos a produção de textos em gêneros emergentes do contexto contemporâneo, a situação do discente no mundo, em seu momento histórico, e a mediação de textos e interlocutores (autor e leitor) implicam o trabalho de textos com significados contextualizados.

Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) pontua que os significados são entendidos a partir do contexto de criação da obra, incluindo o contexto de produção e os objetivos do autor, mas também estão em consonância com a percepção dos leitores as situações de leitura e a organização em que a obra é lida e ressignificada. Logo, Bakhtin leva a refletir sobre o fato de que toda obra, seja ela encontrada num texto produzido por um estudante, ou mesmo por um autor renomado, não pode significar o conteúdo que ela subjaz por si própria. Ao invés disso, a perspectiva bakhtiniana salienta que as práticas letradas e multimodais fazem com que os significados sejam desenvolvidos para além do material verbal, que entorna conjuntamente o som, a imagem, o texto, a sinalização em Libras, as expressões faciais e corporais (no caso de surdos). Esse processo é uma trama global muito mais completa do que a simples soma de partes.

Em contexto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante trabalhar com os estudantes de modo que estes desenvolvam processos de leitura/escrita crítica e autônoma, um processo que valorize o caráter responsivo da linguagem e do discurso, ultrapassando a prática arcaica de mesma decodificação verbal (VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012). Esse ponto é particularmente importante quando pensado no ensino de surdos, pois, historicamente, a produção sócio-histórica creditou ao ensino desses indivíduos conceitos e imagens para os definirem geralmente com rótulos de falta e deficiência. É um modelo histórico construído a partir da imposição ouvintista, com necessidade de fala e voz.

A relação de poder em torno da necessidade da “voz” perante a história do surdo é inegável. Essa relação de poder foi tão bem costurada que, muitas vezes, não são perceptíveis os discursos ouvintistas “de poder” sobre o surdo. Esse discurso está, por vezes, no âmbito familiar, escolar, cultural e em outros, camuflando a ideia de aceitação da diferença do outro. É necessário considerar que a discussão instaurada neste trabalho reflete a importância de traçar outros caminhos, de forma articulada, com os rearranjos apresentados pela sociedade, a qual considerou, por muito tempo, o surdo como deficiente e não como diferente. Torna-se necessário refletir processos de ensino de leitura e escrita para surdos que mobilizem a aprendizagem da língua e de linguagens, com respeito e compreensão às particularidades linguísticas e modos de expressão que caracterizam a Língua de Sinais.

Soma-se a isso que, no ensino de surdos, a possibilidade dos multiletramentos em textos hipermodais auxilia na preparação dos estudantes para compreender, interpretar e produzir significado a partir de várias linguagens além da verbal. Esses textos estão cada vez mais presentes em diversas esferas da comunicação humana, especialmente com a difusão da internet, que ampliou sobremaneira as práticas de comunicação (ROSA, 2016).

Buckingham (2010 *apud* ROSA, 2016, p. 52) discute em seus estudos que o letramento digital está para além da operação funcional de como manusear um computador e as ferramentas que a ele pertence; é necessário saber localizar e escolher os materiais que se deseja acessar por meio de hiperlinks, navegadores, programas de procura, dentre outros. Além disso, o autor também pontua que não basta ter a habilidade de procurar informações na mídia digital, é preciso avaliar e usar as informações encontradas de maneira crítica, em particular se o objetivo for transformá-los em conhecimento. Isso significa estar no campo virtual, mas questioná-lo, duvidar das fontes de informação, dos interesses por detrás do dito e da sua relação com o meio social, político e econômico.

Em atenção à especificidade dos multiletramentos de surdos, a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto

[...] vai ao encontro à visualidade fundamental na aprendizagem dos surdos, à pedagogia visual, em específico, a qual se caracteriza como um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues, na medida em que pode sustentar a aprendizagem dos surdos em um tripé formado por texto, imagem e vídeo (MARTINS; LINS, 2015, p. 193-194).

Campello (2008 *apud* MARTINS; LINS, 2015) define a pedagogia visual como um novo campo de estudos que tem o importante interesse de transformar ou criar propostas pedagógicas fincadas na visualidade. O objetivo desse campo é modificar as formas de se produzir ensino e aprendizagem como um todo, particularmente o ensino de discentes surdos. Assim, para o autor, a relevância de trabalhar com os aspectos visuais em sala de aula contribui para a construção dos sentidos e dos significados que envolvem as particularidades linguísticas e culturais do surdo enquanto ser social.

Com o reconhecimento dos aspectos imagéticos no ensino de surdos, considerados estratégias importantes no fomento da aprendizagem, as TIC podem auxiliar na maior inserção comunicativa do surdo no mundo digital, promovendo um contato mais lúdico e acessível com a Língua Portuguesa. Por exemplo, o uso de tradutores *online*, dicionários, vídeos legendados, hipermídias diversas minimizam as relações de controle unilateral de informação e comunicação (ROJO; MOURA, 2012). Os discentes surdos podem, por meio das tecnologias, ter maior contato com textos multimodais, coadunando com materiais mais atrativos e múltiplos em formas e maneiras de apresentação. Estes, por sua vez, podem contribuir para que os estudantes surdos construam seus próprios textos e desenvolvam aspectos tanto de leitura quanto de escrita.

Apesar disso, é importante refletir que a realidade da sala de aula é diversa e distante, muitas vezes, do acesso às tecnologias e mídias diversas. De forma geral, a realidade tem revelado a falta, em muitas escolas nacionais, de recursos voltados à tecnologia educacional. Além disso, como bem disse Lins (2012), o uso das tecnologias desprovido de contexto e intencionalidade poderá servir apenas para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais que não modificam em nada as reais necessidades dos discentes, de promoção da autonomia e de desenvolvimento da criticidade participativa no mundo. Tal como enuncia a óptica freiriana, as práticas pedagógicas tradicionais podem conduzir os estudantes à alienação e aceitabilidade das condições preexistentes.

De igual modo, encontrar *softwares* e/ou objetos de aprendizagem adequados para o trabalho com surdos é uma responsabilidade que, por vezes, é finalizada sem sucesso, comprometendo o pleno aproveitamento de uso dos recursos tecnológicos para a educação de

surdos. As tecnologias têm, portanto, ainda o desafio de alcançar todos os estudantes quanto à diversidade e especificidade (MARTINS; LINS, 2015).

Assim, há de se clarificar neste trabalho o debate sobre o uso das tecnologias em sala de aula, trazendo à tona as realidades e condições reais da escola quanto às possibilidades de acesso e uso desses recursos. Nesse âmbito, os saberes dos docentes sobre o manuseio das TIC no ambiente escolar também devem ser considerados, pois, assim, eles podem conduzir o discente a analisá-las de forma crítica, possibilitando no transcorrer da formação desse indivíduo a melhoria da qualidade do contexto social através de suas atuações como cidadãos. Essa possibilidade de contexto educacional não se concretiza apenas com a disponibilização de novas tecnologias a estudantes e professores, mas exige, de fato, inovações à escola enquanto instituição, assim como articulação de interesse entre poder público, família e escola, favorecendo a efetivação dessas possibilidades.

Nesse mesmo caminho, é importante pensar no professor e em sua atuação enquanto prática. Refletir sobre o uso das tecnologias envolve um debate mais profundo e que se relaciona com a formulação de políticas de formação de professores para o uso de tecnologias. Essas políticas devem viabilizar não apenas o aporte técnico sobre como usá-las, mas o contexto de trabalho dos professores e as suas necessidades reais. O objetivo é que os estudantes e os próprios professores estejam subsidiados por trajetórias de formação destinadas à atuação em sala de aula (TELLES, 2016). O cerne do desenvolvimento dessa prática reside na dialética entre os diversos contextos práticos que se formam em torno do docente e tudo aquilo que com e através dele é produzido, como conhecimentos, experiências, habilidades profissionais e outros.

Esses e muitos outros aspectos são questões que precisam ser discutidas. Para Arroyo (2000), problematizar é um bom início, sobretudo porque o professor é professor. Ele não está sendo, ele é. Em diferentes instâncias, em diferentes teias de relações, em diferentes espaços, as práticas docentes são construídas e levadas a uso no espaço escolar. É preciso discutir a configuração da escola e a forma como é requerido do professor o uso dos multiletramentos em sala de aula. Então, sobre o uso de tecnologias, à escola:

[...] não basta o acesso, é necessário assegurar permanência, qualidade e condições sociais de competitividade. Enfim, o que se coloca é a incerteza diante do cumprimento por parte dos sistemas educacionais do sucesso e adaptação do ser humano em um mundo cada vez mais mutante, incerto e inseguro para as gerações do presente e mais fortemente para as futuras gerações [...] (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019, p. 359).

Daí a relevância de compreender que o cenário que comunga o ensino e aprendizado de estudantes surdos é uma responsabilidade da escola, que deve assegurar condições para a promoção discente na sociedade. Quando a escola faz uso de tecnologias no ensino, estas podem contribuir para que o discente compreenda contextos diversos em mídias, dialogue com eles e faça uso de forma crítica e reflexiva.

Valente (2013 *apud* TELLES, 2016) aponta que as verdadeiras inovações tecnológicas que consideram o papel das tecnologias envolvem dois pontos importantes: a preparação dos professores para atuar em ambientes de aprendizagem, onde se desenvolve o conhecimento; e a elaboração de um currículo voltado para as concepções tecnológicas. O autor ainda destaca que, para que ocorra um ambiente onde circule tecnologia com cunho educativo, o papel do professor é fundamental.

O que se sugere neste momento é que na proposição de multiletramentos para surdos seja possível pensar em mudanças profundas e significativas nas realidades didáticas, ou seja, nas práticas pedagógicas dos professores. Essas mudanças podem ocorrer a partir da ressignificação dos modos de ensinar, fazendo emergir nos currículos escolares os conteúdos vinculados às tecnologias; da preparação dos professores para o uso destes; do planejamento de aulas que valorizem a língua de sinais e que estimulem o uso de imagens e sons, ressignificando tempo, espaço e contextos de aprendizagem e construção de significados. Para Freire (2001), esse seria o desafio de transformar uma “educação bancária” em um ensino voltado para o discente e para a aprendizagem em contexto.

3.4 A produção de sentidos ante o ato de ensinar e aprender

Assumindo como pressuposto a teoria enunciativa de Bakhtin, a produção de sentidos é compreendida, neste trabalho, como um processo de compreensão ativa em que o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso é capaz de adotar uma atitude *responsiva ativa*, concordando ou discordando, seja total ou parcialmente, completando, adaptando ou resignificando o que foi emitido pelo locutor. Essa atitude do ouvinte é um fenômeno construído durante todo o processo de transmissão do discurso, desde as falas iniciais até o final da mensagem enunciada. Os enunciados presentes nos textos midiáticos, nas falas diárias, nos romances, nas telenovelas, nos livros didáticos, entre outros, estão sempre repletos de atitudes responsivas, prontos a serem submetidos e/ou transformados, aceitos ou refutados.

Essa perspectiva teórica suscita a reflexão sobre o quanto é importante pensar em todo o contexto situacional em que o enunciado (verbal ou não verbal) é produzido. Inclui as características de locutores e interlocutores, o momento histórico, o suporte, os lugares de produção e circulação de informações. De forma geral, o conhecimento do processo de elaboração dos textos, pertencentes a gêneros do discurso, contribui para que o estudante desenvolva uma postura crítica de leitura, de apreciação, de critérios para escolha de usos de textos que o circundam.

É mediante essa característica dialógica dos gêneros, que a proposição responsiva ativa, ou mesmo a réplica ativa do ouvinte, deve ser desenvolvida (CUSTÓDIO, 2012).

[...] 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 [...] (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979], p. 290).

Uma vez que autor e leitor assumem a posição de não passivos diante dos enunciados e perante eles, ambos tomam atitudes de interação, as quais desencadeiam processos de significação. É possível inferir que os textos em circulação são múltiplos em sentidos e constituídos a partir da relação dialógica entre autor e leitor (quem enuncia e quem recebe a mensagem). Assim sendo, o *sentido* que ecoa no texto é estabelecido mediante a interação entre quem enuncia e quem o recebe. Em outras palavras, o *sentido* constituído na emissão de uma mensagem é dialógico entre autor e leitor, podendo este assumir significações diferentes, a depender de quem a faz e de quem recebe.

Então, todo enunciado,

[...] desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou [...] (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979], p. 294).

O discurso se molda sempre à forma do enunciado, que é próprio de uma pessoa e sempre existe dentro dessa forma (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979]). Por isso, a fala, segundo Bakhtin, só existe na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo em um discurso de fala. Vale ressaltar que interessa neste trabalho discutir o processo de

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e que os *sentidos* aqui propostos para discussão decorrem da responsividade inerente a todo e qualquer ato enunciativo, tal como afirma Bakhtin (1990). Assim, todo gesto, grito, movimento do corpo “pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (BAKHTIN, 1990, p. 52). De outro modo, isso significa que tudo pode adquirir um sentido e significado quando expostos a um contexto.

Em virtude de o enunciado ser de natureza social, este está situado no meio social. Logo, a significação não está na palavra em si, mas fora dela, na relação com o outro. No caso do ensino e aprendizagem, é importante levar em conta que “[...] a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo — relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento, aceitação, ordem-execução, etc. [...] pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979], p. 295).

A língua, enquanto instrumento vivo e efetivado em forma de enunciados concretos, é a “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979], p. 269) e relaciona-se com contextos comunicativos diversos do dia a dia. Brait (1994), ao citar Bakhtin, esclarece que o discurso é um evento social decorrente da interação entre os indivíduos do enunciado e os elementos históricos, linguísticos e sociais.

Inferimos, portanto, que, para Bakhtin, a linguagem é uma atividade dotada de possibilidades de produção de novos sentidos, mediante as interações dialógicas entre os indivíduos. Nessa perspectiva, compreender o enunciado enquanto unidade da comunicação discursiva “[...] implica superar a dicotomia entre falante/autor e ouvinte/leitor e a concepção cartesiana de que o enunciador produz significado enquanto o interlocutor recebe-o e compreende-o passivamente [...]” (SANTOS, 2014, p. 78).

É de grande importância para o ensino e aprendizagem compreender que o discente não é um mero receptor que aglutina informações. Ele pode ser capaz de produzir, responder aos efeitos de sentido em diferentes mídias e contextos, interpretar e dar novos significados às diferentes semioses, provenientes dos avanços tecnológicos, mobilizando questões de leitura e de produção de textos para compreender essa relação ativa entre os gêneros e suas diferentes formas composicionais.

Além disso, em meio à contemporaneidade, é preciso um olhar crítico e interpretativo de que o estudante em sala de aula está situado em um mundo histórico, cultural, político e social. Essa conjuntura implica trabalhar com conteúdos didáticos que fomentem significados contextualizados. Tal escolha, como aponta Rojo (2009), resgata a situacionalidade social ou o

contexto de produção do enunciado no gênero em questão, e contribui para que os discursos estejam situados diante da grande quantidade de informações que o contexto atual oferece. Desse modo, os discentes podem realizar “escolhas éticas entre os discursos”, já que podem questionar as significações que lhes são oferecidas.

No viés teórico bakhtiniano, dialogismo e alteridade são conceitos cruciais para se compreender a linguagem sob uma concepção que credita o eu e o outro como elementos inseparáveis, tendo na linguagem a liga para a articulação desses elementos (BRAIT, 1994). Para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), o enunciado reflete as condições específicas de cada esfera da atividade humana e expressa a relação do falante com os enunciados do outro. Então, cada enunciado é um discurso que se interpõe na cadeia da comunicação discursiva, realizado mediante a ação dos discursos dos indivíduos.

De acordo com a teoria bakhtiniana, o indivíduo, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, é influenciado por este. Tais influências o levarão a organizar, de uma forma ou de outra, a estrutura e organização do seu enunciado. Dito de outra forma, o pensamento bakhtiniano decorre do pressuposto de que o indivíduo se faz à medida que se relaciona com outros. Assim,

[...] Nessa perspectiva em que o dialogismo presente nos enunciados está presente na natureza contextual da interação e no aspecto sociocultural dos contextos das interações, toda enunciação pode ser vista como um ato responsivo, ou seja, uma resposta suscitada pelo contexto [...] (SANTOS, 2014, p. 79).

Para Barros (1994 *apud* SANTOS, 2014, p. 79), o dialogismo ocorre em decorrência da interação verbal articulada entre o enunciadador e o enuncitário, em um espaço estabelecido entre o eu e o outro, cuja função se baseia na constituição do sentido. Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) deixa claro que não existe palavra adotada pelo indivíduo que seja exclusivamente sua, pois ela sempre traz consigo a perspectiva de outra voz, numa interação viva e repleta de responsividade. Ademais, a experiência verbal individual do homem assume forma e evolui na medida em que há interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. A relação dialógica a que se refere Bakhtin compreende, portanto,

[...] além da interação verbal entre os sujeitos, as relações de persuasão e de interpretação que envolvem sistemas de valores dos sujeitos, os quais contribuem para a construção dialógica do sentido. Os discursos e enunciados são plenos de palavras dos outros, com maior ou menor grau de alteridade, assimilaridade, aperceptibilidade e de relevância [...] (SANTOS, 2014, p. 79).

Assim, a fala, ou seja, os enunciados estão repletos de palavras de outros indivíduos, caracterizados em diversos graus pela alteridade e pela assimilação. Desse modo, as palavras que são incorporadas dos outros trazem consigo sua expressão e tom valorativo, os quais são

assimilados, modificados e reestruturados quando são usados (BAKHTIN, 1997 [1952-1953/1979]). Para Figueiredo (2005), o outro não está relacionado diretamente e tão somente ao indivíduo, mas a tudo que o circunda, tal como o meio social, sua história de vida, os textos dispostos socialmente com os quais já teve contato, assim como as vozes ecoantes trazidas por esses textos e com todos aqueles com quem teve contato.

Sobre esse aspecto, podemos conceber, a partir do pensamento de Bakhtin/Volochínov (2004[1929], p. 146):

Como, na realidade apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?

O que se pode inferir é que o olhar do eu e do outro assumem postura colaborativa, já que estes se complementam e dialogam na produção de enunciados. Logo, o *sentido* extraído no processo de ensino e aprendizagem é dialógico e vai além da relação produtor e receptor da mensagem. Ao invés disso, o *sentido* decorrente desse processo é ampliado, transformado e multifacetado entre professor e estudante, já que se fala de indivíduos sociais que são modificados pelo contexto onde se formam.

Para Lemke (2006 *apud* CUSTÓDIO, 2012, p. 191), os *sentidos* se organizam juntamente com a leitura da imagem, do som, do texto verbal, da relação com os outros. Pensar que “Os sentidos não estão apenas nos textos escritos, mas são construídos a partir deles, no curso da interação entre material linguístico-verbal, imagem e som, assim como autor-obra-interlocutor” (CUSTÓDIO, 2012, p. 192). O *sentido*, então, não se encontra necessariamente nas palavras, mas é construído por meio das experiências sociais individuais e das interações do indivíduo. São moldados pela sociedade e dirigem-se aos interesses de determinado grupo.

A produção de sentidos na leitura está relacionada aos conceitos de dialogismo, alteridade e responsividade, em que:

Dialogismo e alteridade fazem-se presentes no momento da produção do texto escrito: quando o autor escreve, leva em consideração o papel social do outro, a voz precedente do outro ecoa no enunciado do autor e na recepção do enunciado, uma vez que o ouvinte/leitor é um participante ativo na comunicação discursiva. Assim, o caráter dialógico e responsivo do enunciado influencia o processo de produção de sentidos na medida em que o autor utiliza palavras alheias e antecedentes às suas e antecipa a resposta do leitor (SANTOS, 2014, p. 84).

Nesse contexto, o texto e o leitor terão uma relação dialógica, em que o leitor obtém os sentidos já produzidos, estabelece com eles variadas relações e modela respostas antecipadas.

Quando se fala de um leitor real, suas experiências são consideradas na produção de sentidos durante a leitura (SANTOS, 2014). Assim, os significados obtidos no texto não são fechados sob a ótica do próprio texto, mas há a produção de sentidos que se estabelece na relação entre texto e contexto (SHEPHERD, 1989 *apud* SANTOS, 2014, p. 84).

Ao considerar que cada enunciado é elemento de ligação na comunicação discursiva, é possível depreender que, em cada leitura realizada pelo indivíduo, outros elos passam a ser estabelecidos, criando um novo enunciado e sentido. Assim, a produção de sentidos na leitura “[...] arquitetada-se sobre três pilares: os sentidos já existentes, já ditos e conhecidos pelo leitor por meio do dialogismo; os sentidos que serão produzidos, definidos pela posição responsiva; e os sentidos oriundos do contexto [...]” (SANTOS, 2014, p. 84).

Nessa direção, o contexto representa um elemento primordial na produção de sentidos, pois é nele que os novos enunciados se constituem; é nele que os indivíduos fazem acontecer processos dialógicos que permitem entoar discursos; é nele que inúmeras relações dialógicas são modeladas, produzidas e respondidas à sociedade. Para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979] *apud* SANTOS, 2014, p. 85),

[...] o significado não se encerra no texto no momento de sua produção, já que o texto leva marcas de seu passado histórico e caracteriza-se por ser passível de reconceitualização. A produção de significados é contextual, e os contextos não são livremente intercambiáveis, a leitura é baseada na relação dialógica entre leitura-texto e texto-contexto. Dessa forma, o sentido relaciona-se ao contexto imediato e sócio-histórico e, para o leitor, importa o meio social e histórico concreto em que ele opera. Assim, a leitura é uma atividade social marcada pela historicidade dos sujeitos, as vozes que os constituem e sua situação material de vida.

Esse processo de leitura é compreendido na medida em que envolve os discentes surdos em uma análise discursiva, a qual considera o contexto histórico, social e político situado de produção. Para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), as práticas de linguagem e a produção de sentidos são processos sócio e historicamente situados. Não é possível, segundo esse pensamento, compreender um texto isoladamente, fora de um contexto social e histórico, pois todo texto é constituído pelas produções sociais específicas do uso de linguagem. Em uma obra, os sentidos não devem ser construídos com base somente na estrutura verbal. É preciso compreender que “[...] as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são constituintes de uma obra e que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daqueles formados estritamente pelas palavras [...]” (VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 182).

Os textos passam a ser “ditos” não somente na modalidade escrita, mas também podem apresentar visualidade imagética, sonora, ressignificando seu tempo e história. Tal

conjuntura muito tem a ver com as práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramentos, compartilhadas na forma estática ou em movimento, como costumeiramente se veem em filmes e propagandas, por exemplo.

Portanto, a relação texto-leitor também é dialógica, pois o contexto de atuação dos leitores interfere na compreensão dos textos em discussão. Em outras palavras, o significado de um texto varia de acordo com o contexto em que o leitor se insere e a compreensão deste está intrinsecamente relacionada ao seu contexto de atuação. Para Santos (2014, p. 85), “[...] o ato dialógico de leitura rompe a aparente posição fixa de texto e leitor - comumente difundida nas escolas, a relação dialógica entre ambos não os antecede, pois só acontecerá no momento de recepção do texto [...]”.

O processo de ensino de uma língua deve fazer sentido para os estudantes, tal como enuncia Bakhtin, devendo ser realizadas a partir do cotidiano dos indivíduos. Sobre isso, segundo Horikawa (2006, p. 46 *apud* SANTOS, 2014, p. 85),

[...] é dotada de uma historicidade que se coloca para o leitor e que, de maneira ou de outra, influencia o seu processo de constituição de sentidos. A leitura constitui-se, pois, a partir da composição entre elementos já dados culturalmente e os elementos que vão ganhando densidade à medida que o processo se realiza.

Portanto, todos os enunciados são dialógicos no processo de comunicação e levam em conta o discurso do outro. Na proposição do ensino da Língua Portuguesa, a leitura vai além das propostas que enfocam tão somente as palavras dispostas no texto, produzidas por outrem. Ela envolve referências dialógicas e um entrecruzamento de vozes de um contexto maior e do momento social dos indivíduos. Por isso, o processo de produção de sentidos na perspectiva de ensino de Língua Portuguesa envolve a participação dos indivíduos, e não o endossamento de práticas obsoletas cristalizadas nas escolas (professor ensina, estudante aprende), de forma unilateral. A leitura garante o reconhecimento de que os discentes são estudantes participantes da re(construção) de ideias e de sentidos com os autores, podendo estabelecer relações lógico-discursivas criativas e autorais.

Os processos de compreensão de leitura e escrita, em réplica ativa, podem ser ainda mais intensos à medida que os estudantes lançam mão de imagens, textos sonoros, imagéticos, digitais, pesquisam na internet e selecionam músicas e vídeos em gêneros diversos, relacionando-os com os textos apresentados em sala de aula. Essa visão de ensino e aprendizagem deseja estudantes mais críticos e conscientes dos processos discursivos presentes em práticas de ensino e em suas significações na sala de aula e na sociedade.

4 PRÁTICAS DOCENTES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTO: PESQUISA, AÇÃO E CONSTRUÇÃO

Para Stumpf (2005), a escola oportuniza aos surdos, de forma privilegiada, o compartilhamento de experiências entre os indivíduos e favorece a aprendizagem por meio das relações sociais vivenciadas nesse espaço. Diante disso, formar cidadãos críticos e autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem perder de vista a cultura global e local com as quais os discentes estão inseridos, é, sem dúvida, papel crucial da escola.

Ao refletir neste trabalho sobre o ensino de Língua Portuguesa, consideramos as particularidades e vivências de professoras de uma escola da rede municipal de Imperatriz/MA, analisando as práticas destas no uso de multiletramentos destinado ao ensino de surdos. Levamos em conta compreender quem são essas docentes; quais práticas realizam em sala de aula no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para surdos; que estratégias e planejamentos são requeridos em segunda língua; as dificuldades e possibilidades de trabalhar com surdos em sala de aula; e de que forma os estudantes fazem uso da escrita e de outras semioses quanto ao uso de multiletramentos em sala de aula, por meio da Língua Portuguesa.

Dessa forma, a análise instaurada nesta seção tem como aporte teórico os conceitos de multiletramentos discutidos em Rojo (2009, 2012), Müller (2016) e Selber (2004); a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa em Santos (2011); e os atravessamentos teóricos em Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]).

4.1 Os participantes da pesquisa

Para análise e produção de dados foram considerados como participantes da pesquisa os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Com o objetivo de compreender melhor a organização da escola, como instituição de atuação bilíngue, também foi realizada entrevista com a gestora em virtude da relevância desta para o desenvolvimento do trabalho. Para fins operacionais e por uma questão ética, os nomes dos participantes não foram revelados.

Como ao longo do desenvolvimento textual há o diálogo com os dados produzidos nesta pesquisa, é importante esclarecer que: a) considerando que mulheres compõem a totalidade de professores participantes deste trabalho, utilizamos o termo ‘professoras’ sempre

que houver a referência a algum participante pesquisado; b) as professoras estão identificadas por nomes fictícios; c) no diálogo com a gestora da escola, essa colaboradora é identificada, de modo generalizado, como ‘gestora da escola’; d) os trechos selecionados e transcritos das entrevistas com as professoras, os quais constituem o *corpus* desta pesquisa, mediante autorização das mesmas, são apresentados em caixas, com identificação de nome fictício da participante, escrito em itálico para diferenciar esses excertos de referenciais teóricos citados; e) a transcrição das falas dos participantes da pesquisa são fidedignos à entrevista original.

Foram 05 professoras participantes, cada uma referente a um ano escolar (1º ao 5º ano), com faixa etária que varia de 35 a 58 anos. Dentre estas, 04 professoras possuem formação em Pedagogia, sendo uma delas com Pós-Graduação em Libras, Educação Especial Inclusiva e pós-graduanda em Estratégias de Ensino Bilíngue; e outra com Mestrado em Desenvolvimento Regional. A quinta participante possui formação em Matemática, com Pós-Graduação em Libras. Todas as professoras declararam-se fluente em Língua de Sinais, afirmando que conseguem compreender e interpretar a Libras em diferentes situações comunicativas.

Importa-nos também destacar que a gestora tem formação em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é especialista em Educação Especial, em Supervisão e Gestão escolar, e é mestre em Ciências Ambientais.

4.2 A produção de dados

Para cumprir o objetivo de analisar os processos que envolvem o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do multiletramento, foi necessário estabelecer o *corpus* da pesquisa, o qual, por sua vez, foi constituído por meio das entrevistas realizadas via formulário *Google Forms*, cujo uso justifica-se por ter sido a escolha de maior interesse das professoras. O objetivo inicial deste trabalho era realizar também a observação da sala de aula de Língua Portuguesa, analisando por meio de diário de campo e da observação participante os aspectos relativos ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, num viés de multiletramentos. No entanto, como já mencionado, o ano de 2020 foi marcado por um cenário pandêmico, que se estende a 2021. Esse contexto inviabilizou que o procedimento ocorresse da maneira acima planejada, uma vez que as atividades presenciais foram suspensas nas instituições escolares.

Os dados oriundos das entrevistas são analisados e discutidos mais à frente. Assim, a pesquisa está organizada da seguinte forma: a) entrevistas com professoras realizadas via

formulário, encaminhadas mediante autorização prévia, juntamente com termo de consentimento (ver Apêndice C), b) entrevista com a gestora da escola, realizada por telefone, gravada com anterior autorização (ver Apêndice D).

Isso posto, o primeiro procedimento foi o encaminhamento de Ofício ao Secretário de Educação do município de Imperatriz, MA, destinado ao pedido de participação da escola na pesquisa. Em seguida, depois de aceita a solicitação, o TCLE foi apresentado às professoras e à gestora. Nesse ínterim, as participantes foram informadas dos objetivos da pesquisa e das garantias acerca dos procedimentos relacionados à mesma. Após esse procedimento e devidamente autorizado o início do trabalho, entramos em contato com as professoras para o início das entrevistas.

Buscamos saber o melhor horário e a maneira mais confortável para as professoras responderem à entrevista. Como as 05 entrevistadas relataram a dificuldade sobre um encontro via vídeo, tendo em vista as demandas escolares do período letivo, optamos conjuntamente pelo envio das perguntas via formulário *Google Forms*. No entanto, as respostas obtidas via entrevista foram, em sua maioria, curtas e sucintas, o que dificultou a análise dos dados na abordagem de questões específicas requeridas na pergunta. As professoras explicitaram que era possível ter acesso livre a elas, levando questões, esclarecimentos e conversas informais adicionais via telefone ou *WhatsApp*. Por isso, usamos também esses canais para buscar informações adicionais para analisar e discutir os dados desta pesquisa.

Esse mesmo procedimento foi utilizado para a realização da entrevista com a gestora da escola, que durou cerca de 20 minutos. Com dia e horário acertados, foi realizada a entrevista por telefone, com gravação concomitante e prévia autorização. Em seguida, todas as informações foram copiadas integralmente e arquivadas para análise e discussão. Ademais, os instrumentos de produção de dados utilizados nesta pesquisa para a geração de dados foram selecionados em consonância com as bases teóricas, com o intuito de assegurar maior qualidade dos dados.

No roteiro de entrevistas com as professoras, foi dado destaque às seguintes questões: (i) atuação com estudantes surdos, (ii) dificuldades no ensino de surdos, (iii) linguagens/multiletramentos, (iv) escola como espaço de letramento e (v) tecnologias digitais. Com a gestora, as questões levantadas foram: (vi) organização da escola, (vii) profissionais que atuam nesse espaço e (viii) práticas de ensino. As perguntas com as professoras foram divididas entre questões discursivas e objetivas, sendo as discursivas a grande maioria. Os roteiros elaborados estão em destaque nos Apêndices.

4.3 Locus da pesquisa

O *locus* desta pesquisa surgiu, inicialmente, na busca por uma instituição que desenvolvesse trabalho com ensino bilíngue para surdos. Nessa investigação, a Escola Prof. Telasco Pereira Filho foi escolhida por ser referência no estado do Maranhão quanto ao ensino bilíngue para surdos. Além disso, a escolha por esse *locus* partiu de um interesse pessoal em desenvolver a pesquisa na cidade onde foi realizado o mestrado.

Natural de São Luís/MA, deixei a cidade por alguns meses para cursar o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas na cidade de Imperatriz/MA. Com essa decisão, veio junto o desejo de desenvolver uma pesquisa que contribuísse para o ensino de surdos na cidade, construindo um material que valorizasse importantes movimentos já realizados pela escola na história da educação de surdos no Maranhão. Ademais, gostaria que a cidade e a escola, que tão bem me acolheram, servissem de subsídio para a construção de outros trabalhos, incluindo o conhecimento e o desenvolvimento de pesquisas sobre contextos escolares bilíngues.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) de 2020-2022, a instituição surgiu do anseio da comunidade surda de Imperatriz por um espaço de ensino que respeitasse o direito de os estudantes serem, primeiramente, preparados e, depois, incluídos no ensino regular, uma vez que as pessoas surdas eram as mais prejudicadas no processo de inclusão (IMPERATRIZ, 2021). Assim, a necessidade da comunidade surda em manter a língua materna, sua cultura e identidade, bem como a importância da inserção no processo educacional inclusivo, quando estivessem prontos, fez surgir o desejo por uma escola bilíngue para surdos. A Libras seria, então, a primeira língua de ensino e a Língua Portuguesa a segunda língua, na modalidade escrita.

A escola iniciou suas atividades em janeiro de 2012, com uma equipe de 02 profissionais intérpretes de Libras e 11 professores, entre eles alguns com o Exame Nacional de Proficiência em Libras/ProLibras², e os demais com domínio da Libras; 03 instrutores de surdos, sendo um com nível superior e dois com nível médio. Atualmente, a escola conta com 20 professores divididos em salas de aula e atividades complementares. Desse total de professores, quatro são surdos. Além disso, a escola tem como um de seus escopos:

[...] preparar os alunos surdos para adentrar no ensino comum. Para tanto buscamos lhes proporcionar aprendizagens que dê condições para aprenderem sua língua materna. Valorizamos, sobretudo, sua cultura e identidade, bem como,

² O ProLibras é o exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras. Ele foi realizado de 2005 a 2015, conforme garantia o Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e exposto no artigo 20.

aprendizagens da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Deste modo, este sujeito poderá ser incluído em escolas comuns, com o auxílio de intérpretes de Libras para mediar os processos comunicacionais, pois sua base linguística já estará consolidada (IMPERATRIZ, 2021, p. 18).

A escola desenvolve trabalhos com discentes surdos desde o Maternal, Educação Infantil até o Ensino Fundamental (anos iniciais) do 1º ao 5º ano; possui ofertas para o atendimento de crianças a partir de (01) ano de idade; e oportuniza o estímulo precoce ao acesso e aquisição da língua pela criança surda o mais cedo possível. Ainda sobre a organização da escola:

[...] são sete turmas pela manhã, e três à tarde, mais a turma de EJA. São 11 professores da Educação Infantil ao 5º ano, dois intérpretes (um de licença maternidade). As intérpretes, a função delas, quando tem um trabalho que tem palestras, entendeu. Treinamento de professor, porque nós temos reunião de professor, planejamento, porque nós temos quatro professores surdos, os instrutores de Libras são surdos, que trabalham com a disciplina de Libras com o aluno. Então quando nós temos algum treinamento na escola ou fora da escola, aí o intérprete faz essa função, reunião de pais, porque nós temos também pais surdos. Mas, as aulas são ministradas todas em Libras, os professores todas tem fluência em Libras e o trabalho é feito baseado na proposta da educação bilíngue que está no Decreto 5.626. Todo com base na primeira língua do surdo, que é a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. [...] Antes o aluno chegava na escola 7:30 da manhã e ele saía da escola 17:30 da tarde (antes da pandemia). É dividido os turnos, quem estudava pela manhã, tinha aula pela manhã normal com as disciplinas da grade curricular, incluindo a Libras. Faz parte da grade curricular da escola, legalizada inclusive pelo Conselho Municipal de Educação, aí eles têm aula normal das disciplinas no horário da manhã. Aí tem a merenda, tem o almoço e o descanso. Tem uma equipe que toma conta deles no descanso, eles tomam banho, os pequenos da educação infantil a maioria dos alunos conseguem dormir no intervalo, tem colchões, as caminhas, camas adaptadas para a educação infantil e tem toda aquela equipe que fica com eles no horário de descanso. Depois começa o turno da tarde [...] as que tiveram aulas de manhã, a tarde elas têm atividade complementar [...] (Trecho da entrevista com a gestora da escola).

A gestora da escola afirma ainda que as atividades complementares envolvem os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, seguindo a organização dos horários de aula dos estudantes, acontecendo da seguinte forma:

[...] As atividades complementares são: reforço escolar é feito um trabalho baseado em cima dos conteúdos que o professor trabalhou no turno da manhã com o reforço escolar, em cima das disciplinas, eles têm aulas de Libras, aula de informática, dança, música, judô, contação de história, teatro e tem também o AEE que é o atendimento educacional especializado com os alunos, isso no contra turno. Os alunos da tarde, eles entram na sala de aula normal com os professores, professor dono da sala, mais os professores de Libras, aí eles têm a carga horária normal, as aulas normais a tarde. De manhã eles têm esse mesmo trabalho que é colocado no PPP, como atividade complementar, quando ele chega na escola de manhã ele vai passar por essas atividades e os outros vão estar em sala de aula, eles vão estar em aula de informática, de dança, de música, todas essas aulas, o AEE e os outros estão na sala de aula. Eles passam pelo descanso escolar e a tarde eles vão para a sala de aula. É uma escola de tempo integral, aí tem o lanche à tarde, são três refeições, o aluno já chega com o café da manhã, mas a escola ainda tem a preocupação de saber, porque a gente sabe que lida com criança carente que tem criança que a gente

nota que não tem, a gente já oferece um lanche de manhã cedo, e essa é atividade normal [...] (Trecho da entrevista com a gestora da escola).

Em 2017, a instituição passou a funcionar em tempo integral, o que possibilitou a realização de atividades complementares no turno inverso. Essa mudança:

[...] proporcionou mais adensamento nos trabalhos desenvolvidos, como exemplo podemos citar, uma maior carga horária destinada ao ensino de Libras, reforço escolar, além de outras atividades pedagógicas, culturais e esportivas como: teatro, dança, judô, música e informática. Assim sendo, a escola oferta em um turno de aprendizagem referente à Base Nacional Comum Curricular e no outro inverso ao turno da escolarização são realizadas atividades complementares citadas acima. Referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...] (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 20).

Além das atividades desenvolvidas com os estudantes da instituição, a escola recebe outros discentes do Ensino Fundamental maior, que estão em escolas inclusivas do município, e surdos do Ensino Médio, vindos de escolas estaduais. Outro público é o surdo que está no ensino superior e que busca a escola para auxiliá-lo em algum aspecto.

Em síntese, a instituição tem procurado, ao longo dos anos de atuação no ensino de surdos, “[...] A valorização de sua língua, sua cultura e a possibilidade da construção de sua identidade em um espaço escolar que vem buscando a construção de outra história para os sujeitos surdos [...]” (IMPERATRIZ, 2021, p. 20). Anseia-se, portanto, por novos avanços no campo educacional bilíngue e na formação desses indivíduos.

4.4 Práticas docentes: apresentação de um cenário

Neste texto, ao compartilhar alguns recortes de entrevistas, apresentamos as vozes das professoras em um contexto e cenário particular de vivências. São experiências que se constituem a partir de um ponto, mas que são entrelaçadas por outras conexões que vieram de atravessamentos profissionais, pessoais e acadêmicos. Dessa forma, ao tematizar as práticas docentes, partimos do pressuposto de que os processos pedagógicos escolares em torno do ensino de surdos são construtos complexos e inacabados. Postos em cena, esses processos apontam a necessidade de compreender mais sobre a temática.

No diálogo com Heller (1985, p. 20):

Compreender o cotidiano escolar em seus vários aspectos: organização do trabalho docente, a atividade social desenvolvida na escola, o intercâmbio com a comunidade e a vida dos professores, entre outros, é condição para entender o movimento heterogêneo que se mantém na realidade social da escola, pois todas as atividades têm um vínculo natural e invisível, que liga as particularidades ao seu todo. Todas as coisas são causadas e causadoras, todo o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

O cerne do desenvolvimento dessa prática reside, portanto, na dialética entre os diversos contextos práticos que se formam em torno do docente e tudo aquilo que com e através dele é produzido. O excerto a seguir transcrito, produzido pela professora participante, nos diz sobre um dos aspectos mais inquietantes revelados pelas professoras quando questionadas sobre o ensino de surdos e as dificuldades decorrentes deste.

As famílias não aprenderem corretamente a língua de sinais, a sociedade valorizar a pessoa surda na sua língua materna e também precisava ter mais formação continuada para capacitar dentro da estrutura linguística. (Ana)

Segundo o relato da professora, devido às famílias não ‘aprenderem corretamente a língua de sinais’, a aprendizagem dos surdos em sala de aula torna-se dificultosa e, por isso, os professores encontram entraves no processo de ensino desses discentes. Observamos nesse enunciado que a pouca participação dos familiares nos processos de escolarização – que não se aplica somente às escolas de surdos, ou a esse público – constitui-se um desafio enfrentado pelos professores no contexto escolar.

A partir da fala da professora, o não uso da Libras ‘corretamente’ pelos pais de surdos e a necessidade de mais formações aos profissionais que atuam com esses estudantes traduzem uma mensagem: é necessário articular meios para que a escola, família e sociedade (por meio de políticas educacionais) criem condições linguísticas e educativas para o efetivo desenvolvimento bilíngue desse discente, marcado pela centralidade da língua de sinais. É preciso dar possibilidades para que esses estudantes ampliem seus conhecimentos nas dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal (DIAS *et al.*, 2012). Os relatos a seguir reafirmam a posição da professora Ana.

Falta de apoio da família (a maioria não sabe se comunicar com seu filho). (Carla)

A não participação da família nesse processo. (Maria)

Nos casos de estudantes que adentram a escola com pouco conhecimento em Libras, o papel da escola se amplia, uma vez que as práticas educacionais também compreendem oportunizar condições para essa aquisição (MÜLLER, 2016). Assim sendo, conforme destacam Formagio e Lacerda (2016), a escola deve ser um ambiente bilíngue, de modo que as duas línguas sejam ensinadas, vivenciadas e ocupem espaço relevante no contexto

educacional, contribuindo para a construção da identidade de cada estudante, para a relação com os pares, entre as crianças, adultos surdos e a sociedade em geral.

O universo que envolve o ensino de surdos e as implicações que o cercam não caberiam em uma dissertação, ainda mais porque são processos em constante movimento e (re)invenção. Nessa tessitura textual, buscamos analisar alguns pontos que foram destaques nas falas das professoras, como: participação da família, material didático e formação continuada. Esses destaques são comuns a outros espaços e contextos educativos. Na sequência, são apresentados fragmentos que revelam essa afirmação e que evidenciam alguns pontos que, na opinião das professoras, fazem falta no processo de ensino e aprendizagem.

Encontrar material, pois todos nossos materiais concretos são produzidos por nós mesmos professores, também sinto falta de formação continuada voltada para a nossa realidade de educação bilíngue. (Viviane)

Pais ausentes na formação dos filhos, livros didáticos adequados para educação de surdos. (Julia)

Os excertos acima chamam a atenção quanto a alguns aspectos. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa para surdos, além das dificuldades da ausência dos pais na formação dos filhos, em muitos casos acrescidos pelos entraves de comunicação da família com o surdo - muitos não sabem a Libras -, ainda há a falta de materiais didáticos que contemplem a especificidade linguística, o caráter visuoespacial da língua e os conhecimentos sociais, culturais e identitários desse estudante. Encontrar materiais didáticos que contemplem todas as faixas etárias escolares em Libras não é uma tarefa fácil, mesmo em pesquisas digitais na *web*. A escassez de bibliografia sobre a temática é gritante. Por isso, muitas vezes, os professores veem-se produzindo materiais, recursos, criando formas de potencializar a aprendizagem dos estudantes através de materiais criados por eles.

Fazer uma ‘ginástica do que ensinar e como ensinar’ é um desafio contínuo, ou seja, além das professoras serem “capturadas por um enunciado que orienta a qualificação dos profissionais que atuam nas escolas” (MÜLLER, 2016, p. 122), o que exige formação para atuação com surdos e busca contínua de conhecimentos e estratégias voltados a esse contexto de exigências de conteúdo, planejamentos, reuniões com pais, cumprimento de prazos, e outros. É também requerido desses profissionais, com base no livro didático de base comum

às escolas, planejar materiais e atividades específicas em Libras. Como observa Bujes (2012), nas escolas são desencadeadas uma série de práticas em referência à performance desejada (demandas, experiências e indicadores).

Ratificando que as escolas bilíngues de surdos são instituições, de certo modo, recentes, afirmamos que os processos de (re)construção estão relacionados aos desafios constantes. Além da necessidade de investimentos na qualificação e na valorização dos profissionais, dos desafios pedagógicos e da carência de materiais didáticos, o trabalho fica comumente limitado pelos escassos recursos financeiros das escolas, sobretudo das instituições vinculadas à rede estadual de ensino.

4.5 Ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas no ensino de surdos

Ao explicitar a importância da leitura na aquisição da Língua Portuguesa para surdos, Madeira (2011), escritor e autor do *blog Operário da palavra*, em seu conto intitulado *Treino*, traz a narrativa de sua experiência pessoal no aprendizado da Língua Portuguesa a partir de treinos que sua mãe organizava. O texto leve e direto detalha a forma como a mãe utilizava materiais que tinha em casa para ensinar o português escrito ao filho. Ao acordar, ele deparava-se com folhas escritas penduradas nos objetos da casa (banheiro, televisão, sofá...), de vários tamanhos e formas. Ali ele já entendia, era uma aula.

Depois de memorizar as palavras, adentrou no universo dos quadrinhos, navegando pelas ilustrações escritas que esse tipo de gênero oferece e familiarizando-se com as palavras aprendidas através dos quadrinhos. O real e o imaginário às vezes se confundiam. A mãe explicava que aquilo só existia nos quadrinhos. Na escola, levava gibis para ler no horário do recreio, o que deixava os colegas curiosos. Segundo ele, o “[...] gibi se tornara minha referência para entender de verdade o mundo além de eu ter sido inserido à sociedade e nem a primeira escola em que eu estudava me ajudava o suficiente [...]” (MADEIRA, 2011, p. 1).

A partir dessa experiência, constatamos possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa e que podem ser positivas em situações extraescolares. Aqui, voltamo-nos ao já dito anteriormente sobre a importância da família nesse processo, indispensável para que essa criança, juntamente com a escola, lide

[...] de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32).

Em um dos relatos da professora entrevistada, fica nítida a preocupação da docente com o letramento em Língua Portuguesa, de modo que Libras e Língua Portuguesa coadunem no contexto de ensino. Ela destaca a importância do ensino estar articulado com a produção visual, ou seja, no ensinar, as imagens devem contribuir para que esse estudante compreenda com mais facilidade o que se diz. A Libras, tal como outras línguas, é uma língua criativa e que oferece muitas formas de explorá-la. Isso nos ajuda a compreender que, ao valorizar os aspectos espaciais e visuais no ensino, as línguas podem ser melhor aprendidas e significadas ao longo do processo para o discente.

Muitas vezes eles não conhecem os sinais de tais palavras em português, então vou ensinar o sinal em Libras, mostrando a imagem e a escrita para eles poderem assimilar bem o sinal das palavras em estudo. (Carla)

Ao discutir práticas de escrita, voltamo-nos à abordagem bakhtiniana (2003[1952-1953/1979]) de enunciado, pois esta se subsidia na interação verbal (aqui destacamos as interações comunicativas visuais e espaciais do surdo) como elemento primordial da língua. Para o autor, é na enunciação, ou seja, nas relações dialógicas que estabelecemos com os outros aquilo que balizamos na nossa perspectiva de escrita. Dessa forma, ensinar a escrita de LP para surdos, considerando a especificidade linguística que a língua exige, é um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual é requerida a necessidade de aprender a ler e escrever dos estudantes.

A fala da professora pontua uma estratégia usada pela mesma para ensinar/relacionar imagem e escrita, comum ao ensino de surdos. Esse procedimento é importante quando analisamos que os aspectos imagéticos influenciam a compreensão do que se diz. É válido refletir que o fazer pedagógico deve pensar também em proporcionar ao estudante possibilidades de construção de sentidos, de forma que possa transformar as imagens e os sinais apresentados em significações, tanto na leitura quanto no ato da produção escrita. É por essa razão que concordamos com Menegassi (2010), que trata do ensino como um trabalho planejado, repensado. É nesse trabalho de planejamento que as atividades são pensadas e organizadas para que a escrita aconteça.

Em *Ideias para ensinar Português para alunos surdos*, Quadros e Schmiedt (2006) levantam a reflexão para professores de discentes surdos que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que buscam uma perspectiva bilíngue. Com o intuito de pensar

sobre essas questões e apresentar sugestões sobre como desenvolver atividades para ensinar o Português, as autoras discorrem que:

O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32).

Buscar condições de aprendizado e meios mais assertivos para isso é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, o qual sustentará o processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa para o estudante surdo. Os próximos fragmentos corroboram essa afirmativa quanto ao incentivo à aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa em contextos e em especificidades. Esses fragmentos revelam outros aspectos que, segundo as professoras, dificultam a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quando ele chega na escola ele ainda não tem uma língua, daí ele passa a aprender a Libras, que é sua primeira língua e também o português na modalidade escrita. Então precisa aguardar o limite de cada criança, para o seu desenvolvimento escolar... Então se o aluno não faltar as aulas ele vai se desenvolver [...] O aluno precisa seguir uma rotina, agregando em sua memória o que é trabalhado nas aulas. (Julia)

Os surdos não usam os conectivos, verbos no infinitivo. O intérprete tem que ser fluente para fazer relação com a escrita. (Ana)

A falta de uso das preposições, artigos e a pouca compreensão de significados das palavras devido sua assimilação ser mais visual. (Julia)

As diferenças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa trazem muita dificuldade no ensino da Língua Portuguesa, conseqüentemente o surdo tem dificuldades em escrever textos coesos. (Viviane)

Por estarmos olhando para algumas experiências particulares vivenciadas por professoras, é importante considerar outros indicativos que envolvem a aprendizagem da Língua Portuguesa e que são bastante inquietantes quando se refere ao ensino de surdos: a

escrita. Para Duarte e Padilha (2012, p. 317 *apud* STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 970), “aprender uma língua escrita sem aprender as estruturas da língua, gera, no meio escolar, na maioria das vezes, não uma produção escrita em LP, mas apenas imitação, apenas cópia”. Essa afirmativa vai ao encontro de outra realidade nos anos iniciais da escolarização: muitas crianças, surdas ou ouvintes, são expostas a atividades mecânicas e artificiais de escrita em sala de aula (SANTOS, 2011). Sem dúvida, o processo de aprendizagem da escrita de uma língua ocorre de forma diferente para surdos e ouvintes.

[...] Para os surdos, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua (com modalidade distinta à sua primeira língua). Já para os ouvintes, representa apenas o aprendizado de uma diferente modalidade da mesma língua. Nesse sentido, observa-se que surdos e ouvintes passam por etapas diferentes no processo de interação com a escrita, construção de hipóteses e estabelecimento de relações de significação [...] (SANTOS, 2011, p. 4).

Ainda segundo a autora, a criança surda no processo de aprendizagem da escrita, ao realizar as etapas de ensino (Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético), não gera resultados satisfatórios, pois, quando essas etapas são pensadas no ensino, na maioria das vezes, estão voltadas para a correspondência entre som e grafia. Os surdos não devem ser ensinados conforme a organização de uma língua oral-auditiva, mas sim pela estrutura de uma língua de sinais como L1.

A fala das professoras ajuda a refletir também sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento da escrita do surdo. Eles precisam ser mediados através da Língua de Sinais, sendo esta a que deve constituir a base linguística do processo de aprendizagem. Para Fernandes (2006, p. 14 *apud* SANTOS, 2011, p. 4), “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo”. O processo de aprendizagem da escrita pelo surdo exige tempo e processos específicos.

Ainda segundo Fernandes (2006 *apud* SANTOS, 2011, p. 14), “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo, bem como pelo ouvinte implica o domínio de três aspectos: o aspecto funcional, o lexical e o gramatical, explícitos ou implícitos na organização do texto”. Por isso, mais uma vez, a Libras, no caso dos surdos brasileiros, se faz tão importante por ser a base para o aprendizado da escrita. Por isso, no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, o professor precisa considerar que a aprendizagem da escrita do português pelos surdos é um processo contínuo, vivenciado em diferentes etapas. Esse professor também deve reconhecer as especificidades de cada estudante, entendendo que aprendem de formas diferentes. Portanto, o ato de ensinar deve levar em consideração

metodologias diversificadas que busquem a condução do estudante ao ponto inicial (a Língua de Sinais (L1)) e ao ponto de chegada (a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita) (SANTOS, 2011).

Ainda discutindo fragmentos das falas das professoras sobre a escrita do discente surdo, é oportuno atentar para outro aspecto presente nas respostas obtidas: o que tange ao vocabulário. No processo de escrita e leitura do estudante surdo, muitas vezes, acredita-se que basta escrever uma palavra no papel para que o surdo entenda o que se pretende dizer nesse escrito. Isso ocorre porque, muitas vezes, equipara-se o processo de aquisição da linguagem do ouvinte ao do surdo. No entanto, enquanto as pessoas ouvintes aprendem ouvindo e associam o som ao objeto ou à coisa que se fala, para o surdo:

[...] é como se tivesse em sua mente apenas a imagem das coisas que vê, buscando relacionar esta imagem ao sinal e às palavras para gerar sua escrita. Assim, não se obtém resultado satisfatório ao escrever uma palavra para o surdo, pois ele tem que associá-la a um sinal ou a uma imagem que conheça (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 962).

Ao longo da vida, a pessoa ouvinte desenvolve grande parte de seu vocabulário por meio daquilo que ouve de sua família, vizinhos, no rádio, na televisão, entre outros, associando o auditivo aos aspectos visuais. Com o surdo ocorre de forma diferente, pois ele tenta “associar o sinal a uma imagem. Essa transcodificação associativa palavra-som-significado não existe na mente da pessoa surda. Assim, como não há comunicação por meio da oralidade com os surdos, mas por meio de sinais visuais [...]” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 962). Ao trazer a fala do pensamento sobre a escrita de surdos, a professora Viviane diz que:

Sim, acredito que pode melhorar principalmente trabalhando a leitura de forma contextualizada e aumentando o vocabulário. (Viviane)

Considerando a afirmativa da professora, é interessante considerar que uma palavra escrita para o surdo, muitas vezes, não passa de uma simples imagem e/ou desenho, já que, ao buscar em seu espectro mental imagens que se relacionam ao que está lendo, dificilmente conseguirá encontrar todas as imagens que precisa. Além disso, muitas das palavras que são lembradas são difíceis de serem transcritas, “[...] visto que o seu contato com aquela palavra pode não ter sido suficiente para registrá-la em sua mente, principalmente aqueles sinais com os quais não tem contato usual rotineiro, o que ocasiona textos curtos e bastante limitados [...]” (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 963).

Nesse sentido, convém entender que a tarefa de escrever é complexa e não se limita apenas à aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo a potencialidade de compreender as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, assim como saber identificar as peculiaridades da estrutura sintática e o modo como as relações semânticas se organizam (SANTOS, 2011). Em outras palavras, nem sempre se aprende tudo que é ensinado, nem da mesma maneira entre indivíduos ou ao mesmo tempo. Segundo Biesta (2013), mesmo que o indivíduo se empenhe a aprender algo, ele deve estar disposto a correr riscos: de não aprender o que se pretendia, de aprender coisas que não esperava aprender, de aprender algo que não imaginava aprender.

Concordando com Masschelein e Simons (2013), acreditamos que estimular o processo de aprendizagem, conforme falou a professora Viviane - *“melhorar principalmente trabalhando a leitura de forma contextualizada e aumentando o vocabulário”* -, constitui também uma responsabilidade pedagógica das professoras. Sabemos, sem sombras de dúvida, que é perfeitamente possível que os surdos vislumbrem o universo da leitura e da escrita por processos visuais de significação, tendo na língua de sinais seu principal constituinte fundador. Logo, aprender o português decorrerá do significado que essa língua apresenta nas práticas sociais para estudantes surdos. Portanto, o aprendizado da escrita na Língua Portuguesa demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) (FERNANDES, 2006), segundo exposto no próximo fragmento:

O surdo deveria compreender mais o significado da palavra nos aspectos libras/grafia/significado da palavra. (Julia)

Concordando com Fernandes (2006, p. 9), consideramos que a responsabilidade dos docentes de surdos está em compreender que

[...] a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

As narrativas aqui em destaque apontam que a leitura e a escrita devem promover um significado real para a criança. O professor precisa conduzir os discentes ao “[...] interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode

facilitar a compreensão do texto” (QUADROS; SCHMIEDT 2006, p. 41). Concordamos com Gallo (2008 *apud* MÜLLER, 2016, p. 238) quando diz que é possível criar métodos de ensino, mas não existem métodos para aprender, já que é difícil saber que forças se movem e a potência destas no aprendizado.

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. Um tal processo educativo é necessariamente criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle (GALLO, 2008, p. 15 *apud* MÜLLER 2016, p. 238).

Nessa rota de pensamento, em contextos de centralidade da Libras no ensino de discentes surdos, alguns fatores se colocam: o avanço em estratégias metodológicas e recursos didáticos se faz urgente e necessário; ensinar é um caminho de convites, quem lança precisa saber lançar e quem recebe precisa saber receber e (re)definir o que recebeu. Por isso, educar é tão complexo e desafiador. Talvez seja urgente colocarmo-nos nesse caminho, de modo a seguir discutindo o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos.

4.6 Multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa

Levando-se em consideração o que desenvolvemos nas seções anteriores, defendemos aqui a acepção bakhtiniana de esfera/campo de comunicação/circulação dos discursos. Segundo esse viés de escolha teórica, acreditamos que esta possibilita uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem, e favorece não somente o tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas pode ampliar o escopo de nossa compreensão sobre a didatização na/pela escola, tendo em vista a perspectiva de gêneros e multiletramentos.

De modo geral, enfatizamos que as cinco professoras investigadas assumem posições favoráveis ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. É dessa maneira que Maria e Viviane se posicionam quando questionadas sobre a temática, como ilustrado com o seguinte recorte da entrevista:

Sim, não só na Língua Portuguesa, mas também na Libras os recursos tecnológicos têm feito um papel imprescindível no ensino desses educandos, uma vez que as aulas ficam mais atrativas. (Maria)

Sim, tem contribuído na comunicação e no acesso dos surdos a educação, porém, ainda tem muito para melhorar. (Viviane)

Ao analisar as respostas das professoras, percebemos que o posicionamento de ambas é de concordância quanto aos usos positivos das TIC em sala de aula. No entanto, ambas argumentam de formas diferentes sobre o porquê de as tecnologias serem instrumentos de potencialidade positiva no uso educacional. Para Maria, os recursos tecnológicos põem-se como importantes principalmente pela atratividade inerente aos recursos midiáticos. A opinião da professora se alinha aos vários discursos que, em geral, reforçam o caráter positivo dos meios tecnológicos no ensino, sendo entendido principalmente pela popularidade que as TIC têm na sociedade atualmente (SELBER, 2004). De outro modo, Viviane os vê como positivos no cenário educacional, “porém ainda tem muito para melhorar”. Como a professora não especificou em que aspectos deveriam ser mais efetivas essas ‘melhorias’, cabe aqui a apresentação de algumas possibilidades que podem nos ajudar a desvendar e/ou compreender tal posicionamento.

É notório que o uso de recursos semióticos variados favorece a compreensão e a construção do conhecimento. A tela, como um novo espaço de escrita e de leitura, tem evidenciado significativas mudanças nas formas de interação entre o estudante e o texto, entre o leitor e o escritor, até mesmo entre o conhecimento e os indivíduos (MÜLLER, 2016). Para Soares (2002), trata-se do letramento digital, isto é, uma condição ou estado que faz com que as pessoas se apropriem de uma nova tecnologia digital e exerçam práticas de leitura e escrita, diferentes das comumente vistas no modelo tradicional de escrita e leitura no papel.

Nessa mesma linha, Rojo (2007) entende que o ler e o escrever tornaram-se ainda mais fundamentais na interação digital, visto que nossas interações cotidianas estão imersas em textos eletrônicos, vídeos, jogos virtuais, aplicativos, dentre outros. A internet e sua estrutura hipertextual promovem a interação entre espaço de comunicação, indivíduos e ferramentas interativas em um complexo jogo de possibilidades infinitas. Basta abrir uma página da *web* para verificar uma multiplicidade de textos multimodais e observar a diversidade de semioses que se pode encontrar.

Müller (2016) evidencia que, para os estudantes surdos, essa prática pode ser ainda mais empolgante. Os processos de letramento digital, relacionados ao aprendizado de Língua Portuguesa, têm maior importância para os estudantes surdos, que interagem virtualmente por meio da escrita, utilizando outros recursos digitais nesse caminho, como imagens e vídeos.

[...] A língua escrita, adicionada a outras linguagens, adquire dimensão na cultura contemporânea, ou seja, há a possibilidade de os surdos se comunicarem, de terem acesso a informações, de se expressarem, de participarem de debates, de ampliarem as relações no mundo [...] (MÜLLER, 2016, p. 211).

O potencial positivo emergente dessas tecnologias é evidente e, como já dito aqui, necessários em sala de aula. No entanto, quando a professora afirma que ‘ainda tem muito para melhorar’, podemos refletir que os desafios impostos aos professores que trabalham com leitura e escrita no ensino de surdos são inúmeros - muitos destes já explanados nas seções anteriores – e, portanto, quanto às possíveis ‘melhorias’ ligadas à associação da tecnologia e ensino de LP para surdos, há de se considerar que uma das respostas é que nem todas as escolas dispõem de computadores com acesso à internet, ou mesmo o próprio computador ou TV, por exemplo.

Em muitos casos, os professores que trabalham com surdos produzem e adaptam o material a ser trabalhado em sala, e não veem outras alternativas disponibilizadas pela escola e/ou por políticas educacionais de valorização e estímulo ao uso desses recursos. Importa ressaltar, nesse sentido, que não se trata apenas de disponibilizar material específico ou substituir um recurso metodológico por outro, usando um de viés tecnológico. A diferença está em como são encaminhados e desenvolvidos esses recursos.

Retomamos a Bakhtin (2003 [1952-1953/1979], p. 271) para destacar que “toda compreensão da fala viva, do enunciado é de natureza responsiva [...]”. Assim, diante de textos, sejam eles escritos ou em Libras, esperamos que os discentes se posicionem diante deles de forma a revelar a sua compreensão sobre os mesmos, respondendo ativamente através de novos enunciados. No tocante aos enunciados que aliam a multimodalidade proveniente dos espaços tecnológicos, os textos são repletos de semioses que extrapolam o viés canônico do texto escrito. Essa mudança exige transformações dos dois lados: os estudantes devem ser multiletrados e o professor deve utilizar esses textos e ferramentas provenientes das TIC para auxiliar os discentes na resposta ativa desses novos enunciados.

Ao cruzarmos os dados dessa fala com a da gestora da escola, quando questionada sobre como têm sido as aulas nesse período remoto, tendo em vista o momento pandêmico, a mesma respondeu:

“[...] Então todos esses profissionais, eles fazem aula em vídeo, a aula é ministrada em Libras, os professores fazem chamada de vídeo. Como nós estamos trabalhando agora, que inclusive é um trabalho artesanal porque para o aluno surdo essa atividade remota é muito

complicada, porque o pai não sabe libras. [...] Porque tem alguns pais que sabem libras, por quê? porque a escola tem um projeto chamado “pai sinalizando”, nós ensinamos, a gente faz um curso com os pais, pai vem deixar o aluno, porque nós temos alunos que não são daqui de Imperatriz, como também dos municípios vizinhos, [...] então assim, agora nesse período remoto as aulas são gravadas, não sei se disponibiliza no YouTube, mas são bem elaboradas, com todas as atividades complementares, todos gravam e mandam. As professoras gravam e o pai as vezes tem dificuldade, é feito vídeo chamada, o professor explica a aula, porque a maioria dos alunos e dos pais tem dificuldade de acessar a plataforma. Aí eles vem para a escola pegam as atividades, os cadernos de atividades, os blocos de atividades, depois eles fazem a devolutiva, e é assim que tá funcionando. (gestora da escola)

[...] Nós temos alunos de João Lisboa, governador Edson Lobão, Davinópolis, temos alunos de Augustinópolis que já é outro estado, mas é aqui perto, temos alunos do Lajeado Novo que já é uma, Lajeado não do campestre, desculpa, que já é do município de Ribamar Fiquene, depois de Governador Edson Lobão. Então nós temos alunos desses lugares todos, nós temos três alunos de Buritirana [...], que fica depois de um acampamento, chamada Saramandaia, um acampamento sem terra. Então como você tá vendo, além dos bairros distantes, nós temos alunos de vários bairros. (gestora da escola)

A fala da gestora evidencia algumas dificuldades encontradas pela escola e professores para desenvolver as atividades de ensino em período remoto. Dentre essas atividades, chama a atenção a palavra ‘artesanal’, que dá a entender a realização de um trabalho minucioso e criativo na busca por meios e estratégias para alcançar o estudante e a família que não sabem Libras. Outro desafio apontado é a distância da casa dos discentes para a escola, a qual é minimizada pelo transporte de van oferecido pela prefeitura. A gestora declara que, no período remoto, as aulas são gravadas pelas professoras, disponibilizadas com atividades complementares e enviadas aos pais através de uma plataforma, mas que, às vezes, os pais têm dificuldade de acessar esse meio para obter o material. Por isso, muitas vezes, vão à escola para buscar as atividades.

A fala da gestora nos ajuda a inferir que tais desafios estão relacionados às necessidades da educação escolar formar o discente para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda ética plural e democrática [...]” (ROJO, 2009, p. 90). Diante de

mudanças tão repentinas e intensas, as tecnologias exigem das escolas a adaptação a tais modificações. Em suma, há de se pensar que à escola e ao professor é exigido, nesse mundo multimidiático, e aqui, especificamente, referimo-nos ao contexto de aulas remotas, pensar em caminhos alternativos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, buscar esses caminhos nem sempre é fácil, simples ou tangível. Tal posicionamento tem pertinência na afirmativa de que “[...] à medida que algumas dificuldades são superadas e favorecem mudanças, outros desafios emergem nos constantes deslocamentos que (re)inventam o que, aqui, compreendo como uma educação escolar bilíngue [...]” (MÜLLER, 2016, p. 103).

Na opinião das professoras Julia e Ana, o uso das tecnologias no ensino dos estudantes surdos para a aprendizagem da Língua Portuguesa é relevante, pois:

[...] pois o visual é essencial para o surdo. (Julia)

[...] porque o uso das tecnologias oferece mais recursos para melhorar as minhas metodologias de ensino/aprendizagem. (Ana)

[...] com as imagens as crianças refletem sobre a imagem e também sobre a escrita do nome desta imagem. (Maria)

Como afirmaram as professoras, o acesso às imagens e a outros elementos visuais favorecem o entendimento do surdo quanto ao que está sendo dito. Tais convergências de letramentos aplicados ao ambiente escolar possibilitam aos discentes a compreensão e produção escrita em diferentes linguagens. Por isso, é importante que a escola esteja preparada para desenvolver trabalhos que possibilitem aos estudantes surdos uma compreensão responsiva sobre os diversos discursos que se apresentam nas esferas sociais.

Bakhtin deixa claro que nossos discursos, opiniões, falas e conhecimentos estão repletos de ‘outras vozes’. A palavra sempre tem a perspectiva do outro. Refletir sobre isso nesta seção significa afirmar que “minha palavra precisa do outro para significar” (JOBIM; SOUZA, 2003, p. 84 *apud* SANTOS, 2014, p. 79). O ‘outro’ do discente é tudo que o circunda, seja o meio social, sua história de vida, o contexto em que vive, os textos que tem contato, as tecnologias que o cercam e o influenciam. É por isso que a escola deve estar atenta às relações que estão em torno dos estudantes, contribuindo e compreendendo os diálogos que os formam. Para a professora Carla,

Dar aulas para surdos é sempre procurar adaptar as atividades de forma a utilizar o português e a Libras. Os alunos já estão expostos a muitas informações fora daqui, e por isso é importante adaptar as atividades de forma a utilizar os conteúdos e dar significados a ele para que os alunos compreendam melhor, para isso as tecnologias ajudam muito. (Carla)

A resposta da professora se aproxima da perspectiva bakhtiniana de que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração da obra, a situação de produção e os objetivos do autor, além daquilo que o leitor traz diante desse dito ou escrito, incluindo suas reflexões pessoais, suas ideias, compreensão sobre um fato. Esse arcabouço cultural ajuda a significar e a ressignificar esses enunciados. Tal perspectiva é ampliada diante das tecnologias atuais. Ao afirmar que ‘é importante adaptar as atividades de forma a utilizar os conteúdos e dar significado a ele’, por meio de tecnologias, inferimos pela fala da professora que os contextos digitais atuais de produções multimodais contribuem para que os significados sejam visualizados além do material palpável, escrito ou verbal. Já para a promoção de multi significados, o texto, a imagem e o som funcionam de forma conjunta (VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 185). Logo, os sentidos que emergem das TIC estão para além dos textos, mas são construídos a partir deles, na interação entre imagem e som, estudante e professor, texto e Libras, linguístico e verbal.

Sendo o multiletramento um trabalho desenvolvido a partir da variedade de linguagens e de cultura com o uso de diferentes linguagens, os discentes surdos têm a possibilidade de compreender as informações de forma ampliada, pois grande parte do repertório escrito em sites, tv, novelas, por exemplo, está repleto de recursos visuais. Desse modo, ao usar diferentes linguagens em sala de aula, o professor pode viabilizar a participação de estudantes surdos em práticas sociais com diferentes formas composicionais, modalidades e semioses, possibilitando aos estudantes o contato com textos advindos de tecnologias que exigem um olhar crítico e interpretativo das semioses expostas nas variadas mídias.

Em outro recorte, a professora destacou que:

Trazemos imagens variadas para sala de aula, porque percebemos que os alunos participam, eles levantam a mão para dizer o que viram, as cores, as formas, as expressões. Eles geralmente falam que uma imagem lembra o que a mãe faz, ou um brinquedo que tem, [...] uma situação que viu na TV. (Ana)

Para Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), a língua se realiza por meio dos enunciados, sejam eles orais, escritos e aqui destacamos também os textos sinalizados em Libras pelos surdos. Por esse motivo, esses indivíduos expressam especificidades dessas esferas, seja através de seu tema, estilo da linguagem e construção composicional. Essa perspectiva teórica nos faz considerar a situação em que determinado texto/enunciado (verbal/não verbal/sinalizado) é produzido. Assim, ao associar o que estudam com o que veem no dia a dia, os discentes são confrontados com o momento histórico, o contexto de vida e o lugar de produção e circulação de textos.

Ao considerar a situação de produção dos textos em multiletramentos para o ensino de surdos, é importante refletir também sobre os “[...] gêneros de uma mesma esfera e de esferas diferentes que abordam o mesmo tema, uma vez que a entoação de um tema por um enunciado em um gênero está sempre ancorada em outro, anterior [...]” (CUSTÓDIO, 2012, p. 201). Dessa forma, ao docente é importante contribuir para situar o estudante em seu contexto social e permitir que ele desenvolva uma postura de leitura crítica, de apreciação e escolhas de textos, elucidando, contrastando e avaliando contextos situacionais em meio ao grande número de informações e discursos que o entornam. Desse modo, é possível que os discentes realizem “escolhas éticas entre discursos”, uma vez que passam a questionar as significações que lhes são apresentadas.

Importa-nos destacar ainda que, somente anexar imagens aos textos, ou apresentar imagens e vídeos desprovidos de contexto, não garante a construção de sentidos. Em outras palavras, as imagens utilizadas em sala de aula como instrumento de produção de sentidos não devem se restringir a uma tão somente ilustração. Tal como afirmou a professora Ana, é extremamente importante relacionar o que está sendo dito com o uso das imagens, principalmente em virtude do caráter visual e espacial que a Libras tem. Portanto, requer práticas de ensino que permitam aos discentes a compreensão da Língua Portuguesa na sua modalidade mais assertiva.

<i>Eles conseguem aprender bem mais e se empolgam mais quando mostramos imagens e fazemos de forma lúdica as aulas. (Maria)</i>
--

Diante da resposta, é possível afirmar que as imagens são condições *sine qua non* para o desenvolvimento do conhecimento do discente surdo. Como bem explicita Rojo (2012), é fundamental (re)considerar o uso demasiado de textos verbais no espaço escolar em detrimento do uso de textos não verbais. Valemo-nos da afirmativa acima para reiterar que o

que está se dizendo aqui é que a valorização do aspecto visual é um recurso de grande valia para a produção de sentido do discente surdo, e não que seu uso exclusivo seja o mais assertivo e válido para o processo de ensino e aprendizagem. Assim,

As imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar com os outros (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 532).

Posto que o processo de leituras e produção de textos com o uso imagético contribui para a construção de uma leitura mais ampla e crítica, ao usá-las em sala de aula, estas poderão contribuir para que os significados sejam construídos para além do material verbal, pois o texto, a imagem, o som se interseccionam conjuntamente. Para Lemke (1998, p. 283):

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas como estáticas ou em movimento, são diferentes por causa dos contextos em que aparecem - contextos que consistem significativamente em outros componentes de mídia. Significados em multimídia não são fixos e aditivos (o significado das palavras mais o significado da imagem), mas multiplicativos, o significado da imagem modificado pelo contexto textual), formando um conjunto muito melhor do que a simples soma das partes.

Segundo Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), os sentidos não se encontram apenas nas palavras. A visão de práticas de leitura e escrita proporcionadas pelas TIC tem requerido novas reflexões sobre as situações e as práticas de letramento escolar. As TIC podem contribuir com importantes efeitos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, principalmente por permitirem e facilitarem uma gama de possibilidades de trabalho no contexto escolar. Essas possibilidades relacionam o que o discente vê em sala de aula com o que apreende fora dela. “As novas práticas sociais de letramento demandam interlocutores ainda mais críticos e conscientes dos processos discursivos de significação” (VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 182).

Essa visão de ensino instaura possibilidades de construção de sentidos para além de uma prática de mera decodificação verbal, e aprofunda a compreensão de textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

5 NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE O MULTILETRAMENTO: O PRODUTO DA PESQUISA

Discutimos anteriormente que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos e que, diante das novas demandas de ensino do mundo contemporâneo, diversas exigências têm evidenciado uma variedade de práticas, gêneros e textos que circulam na sociedade. Essas exigências, de uma maneira ou de outra, revelam a necessidade de serem abordadas no âmbito escolar. Assim, a possibilidade de uso das ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias passa a estar diretamente relacionada com as competências que podem ser desenvolvidas pelos indivíduos no mundo contemporâneo, em multiletramentos.

A inserção, cada vez mais acelerada, das tecnologias digitais na sociedade tem modificado também a relação entre professor e estudante, já que a noção de leitor também tem sofrido modificações nesse contexto. Se antes o discente era um indivíduo que, diante das formas impressas de leitura, tinha uma relação solitária e unilateral, hoje, a globalização tem evidenciado efeitos diversos sobre a produção, circulação e recepção de informações. São estudantes que, diante das novas tecnologias, atravessam as fronteiras locais, culturais, regionais e aproximam-se de uma cultura mundial, globalizada (DIAS *et al.*, 2012). Esses discentes são convidados a revisitar, apreciar, produzir e interagir no processo de criação da tessitura textual e a desenvolver aprendizagens diante dessa realidade.

Nesse contexto de novas demandas de ensino e aprendizagem e das discussões já enunciadas anteriormente sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, além de uma perspectiva de multiletramentos e dos sentidos que emergem dessa relação, esta seção apresenta o produto desta pesquisa, que é um caderno de orientações pedagógicas em multiletramentos para professores de Língua Portuguesa que trabalham com estudantes surdos. Pensamos no desenvolvimento de atividades em sequência didática, organizadas com o objetivo de apoiar o trabalho docente e de priorizar as multimodalidades oriundas dos dispositivos tecnológicos. Desejamos, assim, possibilitar aos docentes visualizar as (multi)semioses emergentes na contemporaneidade e utilizá-las em suas aulas.

As temáticas escolhidas para a elaboração das sequências didáticas foram selecionadas tendo como pressuposto o conteúdo curricular trabalhado no Ensino Fundamental. As sequências foram correlacionadas com as atividades corriqueiras vivenciadas pelo discente fora da sala de aula e que permitem que o estudante adote uma “atitude responsiva” diante de suas ações diárias, tal como enunciou Bakhtin. As atividades produzidas têm como base a compreensão de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), Bakhtin

(2003 [1952-1953/1979]) e outras vozes que comentam sobre a compreensão de sequências didáticas, como Rojo (2012, 2013).

Importa-nos frisar que o ano de 2020 foi marcado pelo ensino híbrido nas instituições escolares. Nesse contexto, as professoras destacaram nas entrevistas que os conteúdos trabalhados precisaram ser modificados para se adaptarem a essa nova realidade, com temáticas que destacam, dentre outros aspectos, aquelas que giram em torno do contexto dos discentes e os conteúdos de base comum nacional.

Pensando nessa conjuntura, esta pesquisa pensou a produção de sequências didáticas como forma de destacar esse novo contexto de ensino, utilizando primordialmente a temática dos gêneros textuais. Ademais, esta seção não tem a intenção de esgotar e/ou responder a todas as discussões sobre o uso de sequências didáticas para o ensino da escrita e leitura na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, é preciso pensar em formas de percurso para que se possa, em meio às análises e discussões elencadas, apoiar a prática do professor quanto às orientações pedagógicas em multiletramentos.

5.1 Sequência didática como instrumento de aprendizagem

Os autores Schneuwly e Dlz *et al.* (2004) discutem em suas pesquisas a importância de desenvolver com os estudantes o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos dos quais estes fazem parte. Partindo dessa premissa, consideram a sequência didática como procedimento de aprendizagem importante para se trabalhar com gêneros específicos, caracterizando-os como “um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática e gradual, a partir de um trabalho com a produção textual de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004, p. 97).

As sequências didáticas podem ser estratégias excelentes para se pensar em atividades sistematizadas que valorizem a produção de textos orais e escritos, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. São, portanto, “[...] O resultado de um processo de transposição didática que procedendo de uma modelização didática de dado objeto de ensino, transforma-o em saber ensinável, que possibilita o planejamento de uma unidade de ensino modular” (ROJO, 2013, p. 175).

Um material organizado por meio de sequência didática é um caminho que pode apoiar a prática dos professores na promoção de diálogos em Língua Portuguesa, tendo como pressuposto os fatores de textualidade. Toma-se como parâmetro a intertextualidade,

considerada um canal para que as atuais tecnologias possam ser desenvolvidas em sala de aula, favorecendo um modo dinâmico na (re)criação de sentidos e na relação com os conteúdos ministrados, tal como enuncia Rojo (2012). Com objetivos claros e bem definidos, a sequência didática pode contribuir para que os discentes conheçam, produzam e interajam com os diversos gêneros que estão sendo estudados, além de possibilitar a exploração de novas práticas de letramentos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001], p. 98), uma sequência didática está organizada a partir dos seguintes procedimentos:

- (a) Definição da situação de comunicação [ou seja, estabelecer, para os discentes envolvidos no estudo, o contexto de produção, o(s) gênero(s) que será(ao) abordado(s), as etapas que serão percorridas para a efetivação do trabalho e os possíveis leitores dos textos];
- (b) Produção escrita inicial (que tem por objetivo conhecer o potencial de escrita dos estudantes que demonstrarão o que já sabem sobre o gênero abordado);
- (c) Módulos de ensino que se desenvolvem a partir de três princípios:
 - (i) Trabalhar problemas de níveis diferentes;
 - (ii) Variar as atividades e exercícios
 - (iii) Capitalizar as aquisições;
- (d) Produção final (partindo das várias situações de comunicação estudadas ao longo dos módulos. Esse é o momento em que os discentes produzem o texto no(s) gênero(s) discursivo(s) estudado(s) durante o processo).

A perspectiva adotada nas sequências didáticas é textual, por isso tem como unidade de ensino os gêneros de textos. Levando em consideração esses aspectos e a perspectiva enunciativo-discursiva assumida neste trabalho, tivemos o cuidado de propor atividades práticas com enfoque primordialmente na promoção da leitura e da produção textual. Importa-nos pontuar que as etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]), dispostas acima, foram adaptadas para aproximar o gênero trabalhado com os eventos fugazes do dia a dia do discente. Essa estratégia tem por objetivo criar significado para o estudante através de um conjunto de situações que o habilitem a desenvolver a sua responsabilidade enquanto leitor e escritor no dia a dia.

5.2 Processo de elaboração

Ao analisar as respostas das entrevistas com as professoras, foi possível perceber que todas elas destacam o uso das tecnologias como importantes recursos no ensino da Língua Portuguesa para surdos. As professoras discorrem que o uso dessas tecnologias, associado aos conteúdos ministrados, contribui para que os sentidos que emergem do texto escrito não dependam apenas de um processo de decodificação linguística, mas de inúmeros outros conhecimentos acionados pelos interlocutores. Os aspectos da realidade que cercam o estudante, as circunstâncias, a forma como um texto é produzido, ouvido e lido, os recursos e metodologias que se usa para isso influenciam a produção do texto do discente, bem como a compreensão do mesmo.

As professoras também destacaram, quando questionadas se trabalham com tecnologias e/ou mídias diversas com o discente surdo, que percebem melhorias na escrita e leitura desses estudantes. Essas melhorias são basilares para a compreensão dos conteúdos. Os discentes se sentem mais empolgados quando veem um vídeo, uma história contada por meio de imagens no computador e quando realizam projetos que associam o conteúdo às vivências da escola.

A partir desses dados obtidos e pela confirmação dos conteúdos desenvolvidos no ano escolar, a saber do 1º ao 5º ano, as sequências desenvolvidas neste trabalho assumem a perspectiva da leitura e da escrita como réplica ativa. Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) explica que a leitura como réplica ativa relaciona um discurso (texto) a outros discursos anteriores a ele, resgatando os que foram ditos e os que estão depois dele, criando possibilidades infinitas de réplica e gerando novos discursos/textos.

Por isso, produzir uma sequência multimodal não é apenas estruturar a narrativa em uma sequência de informações, mas relacioná-la a outros discursos/textos, como fotos, cinema, vídeos e outras linguagens intercaladas. Por essa razão, as atividades aqui elencadas têm a intenção de interconectar gêneros e observar os efeitos de sentidos que surgem nesse processo para além das linhas do texto, ou seja, para a reconstrução de sentidos e valorização do estudante autor-produtor-leitor-escritor.

Como se pode observar no Quadro 1, estão ilustradas as etapas das sequências didáticas que foram desenvolvidas:

Quadro 1: Etapas das SQ

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos 1, 2 e 3	Produção final
Busca dos conhecimentos prévios sobre a temática;	Esquematizar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (oral ou escrito);	Produção de atividades diversas com base na 1ª produção, com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos;	Colocar em prática o que foi aprendido nos módulos.
Contextualização do tema;	Acompanhamento processual dos módulos até chegar à produção final;	Exploração de gêneros (textos completos do mesmo gênero ou de outro, leitura, comparação de trechos ou, reflexão sobre particularidades linguísticas e enunciativas etc.);	Retomar pontos da apresentação inicial, a fim de lembrar: o contexto de produção; marcas linguísticas e enunciativas próprias do gênero.
Contexto de produção (o quê, para quê, para quem, como, dizer onde será exposto o texto);	Apresentação dos conteúdos do gênero que será trabalhado na sequência didática (linguísticos e enunciativos).	Revisão e reescrita com base nas fichas de controle feitas pelos alunos ou pelo professor.	
Leitura de textos de referência (gêneros que serão propostos);			
Proposta de produção inicial.			

Fonte: produzido e adaptado pela autora com base no artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004).

Esse tipo de organização de sequência didática é chamado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 110) de “estrutura modulada”. Foi pensada para evitar o que os autores chamam de “abordagem naturalista”, em que basta tão somente ‘fazer’ para efetivar uma capacidade de linguagem. Diferente disso, o processo em estrutura modulada visa colocar em evidência “os processos de observação e de descoberta”, segundo os quais a produção de atividades planejadas, estruturadas e intensivas são pensadas para serem assertivas no ensino e darem certo.

Esse pressuposto de organização de sequência didática é o assumido neste trabalho e será melhor visualizado adiante.

5.3 A sequência didática a serviço dos multiletramentos

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004), o objetivo das sequências didáticas é ajudar o estudante a compreender melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar da forma mais adequada possível. Para os autores, as sequências didáticas são usadas para dar aos discentes as oportunidades de acesso às mais diversas práticas de

linguagem, sejam elas novas ou que precisam ser dominadas. Então, ao propormos trazer sequências didáticas como produto desta pesquisa, estamos afirmando o potencial de uso real e concreto das línguas – Língua Portuguesa e Libras.

Atividades em torno de gêneros textuais por meio de multiletramentos possibilitam ao discente perceber a funcionalidade das línguas em um contexto discursivo, favorecendo a elaboração de processos de leitura e de escrita em diversos contextos comunicativos. Por isso, as sequências que se seguem destacam essa relação como estratégias que podem facilitar o aprendizado do discente no âmbito educacional e promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes surdos.

5.3.1 Desenvolvimento das atividades da sequência didática

A primeira proposta de SD que apresentamos teve como objetivo trabalhar o conteúdo ‘Adjetivos’ para discentes do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando textos diversos, principalmente do gênero ‘poesia’. A ideia foi propor que, além de poesias impressas, os estudantes pudessem identificar e conhecer outras versões desse gênero, oriundas dos ambientes tecnológicos. Para isso, destacamos os trabalhos de Pedro Bandeira³, escritor brasileiro de livros infantojuvenis, que possui uma vasta literatura publicada nesse universo. O objetivo ao apresentar os trabalhos desse escritor é possibilitar que os discentes conheçam os autores brasileiros que produzem literatura para as suas faixas etárias, de modo que se sintam motivados a conhecer outros trabalhos nacionais relacionados a conteúdos infantis.

Esperamos com essa sequência que os estudantes possam relacionar com mais facilidade os conteúdos aprendidos na aula com os que veem no dia a dia.

Conteúdo: Adjetivos

Ano: 1º ano

Tempo de duração da SD: 2 semanas

Objetivos:

- Identificar os diferentes adjetivos no dia a dia;
- Conhecer a finalidade e funções dos adjetivos;
- Identificar adjetivos em textos de poesia;
- Confrontar interpretações e pontos de vista;

³ Pedro Bandeira é escritor brasileiro de livros infantojuvenis. Recebeu vários prêmios durante a sua carreira, como o Troféu APCA, da Associação Paulista de Críticos de Arte, e o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, entre outros. Tem mais de cinquenta obras publicadas e é um dos autores de literatura infantojuvenil mais vendidos no Brasil.

- Exercitar a produção de texto;
- Reconhecer o uso das novas tecnologias;
- Compreender o mural virtual como hipermodalidade;
- Conhecer as ferramentas de produção de um mural virtual;
- Produzir um mural virtual a partir do conteúdo estudado.

Apresentação da situação de comunicação

- Utilizar imagens diversas do dia a dia que apontam sobre adjetivos, apresentando-as aos estudantes. Estimulá-los a dizer o que veem, quais suas percepções e apreensões visuais;
- Listar no quadro as palavras que foram sinalizadas pelos discentes sobre as imagens. Aproveitar para mostrar o sinal de cada palavra em Libras e solicitar aos estudantes a repetição do sinal;
- Conversar sobre o tema, por meio das imagens que foram mostradas, a partir das seguintes perguntas:
Como é essa imagem?
Quais as cores?
Como é o formato?
O que você mudaria nela?
- Explicar aos discentes que, ao final da sequência, eles farão um mural virtual usando a temática estudada em sala.

Produção inicial

Módulo 1

- Contextualizar o tema e apresentar o conceito, as características e a finalidade dos adjetivos;
- Apresentar aos estudantes poesias impressas de autores como Pedro Bandeira. Trabalhar com eles os adjetivos e a história que se desenrola em cada poesia. Um exemplo a ser trabalhado é “*Pontinho de vista*”, como se mostra a seguir:

Pontinho de vista – Pedro Bandeira

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!

- Trabalhar a temática a partir de outros pontos de vista. Levar os discentes à biblioteca e acessar galerias virtuais para provocar uma discussão na sala sobre as imagens, trazendo à tona o assunto da aula (características, formatos, tipos, jeitos,

dentre outros aspectos);

Uma sugestão seria a Galeria Virtual da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁴. Outra sugestão são os vídeos explicativos sobre ‘adjetivos’ do canal de TV do Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), disponibilizados totalmente em Libras⁵.

Módulo 2

- Organizar a sala em duplas. Entregar uma imagem (substantivo) para cada dupla e pedir que escrevam palavras que a caracterizam. Você pode fazer a atividade ao contrário também, ou seja, a partir de vários adjetivos, os discentes podem dizer a que substantivo a imagem se refere;

Segundo Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), a linguagem está ligada às relações que são estabelecidas entre o eu e o outro. Dessa forma, ao propor uma atividade em dupla nesse módulo, entende-se que as interações dialógicas que se darão podem contribuir para que as crianças se ajudem mutuamente e experimentem uma comunicação dialógica prazerosa de troca e aprendizado.

- A partir das palavras que os estudantes destacaram na atividade anterior, pedir que escrevam uma pequena poesia. Orientar para que façam um desenho dessa história, que estará no mural virtual dos discentes;
- Rer as produções com os estudantes, observando aspectos formais da Língua Portuguesa quanto à escrita. Pedir que reescrevam para, em seguida, fazer os ajustes.

Conforme Sobral (2010), o texto é um conjunto de sentidos que acontecem por meio de discursos. Dessa forma, entende-se que a escrita exige seleção e escolhas linguísticas adequadas para atingir o objetivo proposto. Dessa maneira, compreendemos que a atitude responsiva do discente está presente, pois o que se espera não é a cópia de um texto, e sim o posicionamento em relação a ele, dando forma, significado e organização composicional pessoal de autoria própria.

Produção final

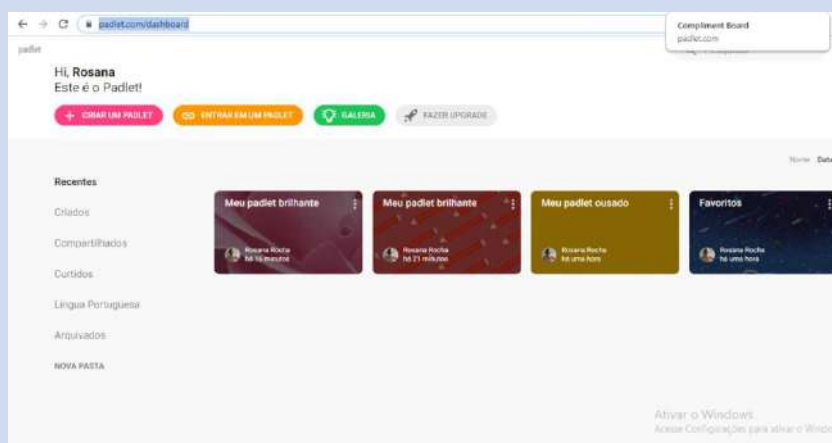
- Voltar ao assunto dito no início da sequência didática e explicar aos estudantes que agora eles farão um mural digital. Para tanto, algumas etapas devem ser seguidas:
 1. Os discentes devem ter em posse a ilustração e a produção escrita;
 2. Levar os estudantes para a sala de informática. Organizá-los nas mesmas duplas e apresentar a plataforma *Padlet*⁶;

⁴ Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/artes-visuais/galeria-virtual/> Acesso em: 25 maio 2021.

⁵ Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=14113> Acesso em: 25 maio 2021.

⁶ *Padlet* é um mural virtual feito para discussões, compartilhamento de hiperlinks, vídeos, postagens e avisos etc. No mural, pode-se digitar um texto, gravar a voz, adicionar hiperlinks, fotos, vídeos (que podem ser sinalizados em Libras) e documentos. A plataforma requer login que pode ser feito por e-mail. Disponível em: <https://padlet.com/dashboard> Acesso em: 26 maio 2021.

Figura 1 - Print do dashboard do Padlet



Fonte: produzido pela autora em <https://padlet.com/dashboard>

3. Pedir aos estudantes para abrirem a página de *web* no *Padlet* e clicar em ‘criar um *Padlet*’. Nesse espaço, eles irão escrever seus poemas e colocar suas ilustrações (para tanto, tire uma foto de cada ilustração e salve no computador para que os discentes possam usá-la nessa atividade).

Dentre os recursos disponíveis no *Padlet*, é possível compartilhar o *link* com os demais colegas para que estes possam acessar a página e auxiliar os demais. Outra vantagem é a opção ‘postar vídeos e fazer comentários’, onde o discente surdo pode abrir a câmera, narrar sua história em Libras e deixar salvo na página. Assim, além de postar o trabalho em Língua Portuguesa, o estudante pode sinalizar seu texto em Libras e dispor logo abaixo do seu trabalho, como mostra o exemplo a seguir.

Figura 2 - Print do dashboard do Padlet



Fonte: produzido pela autora no *Padlet* em <https://padlet.com/dashboard>

Ao pensar na especificidade do ensino de surdos, esse tipo de atividade pode contribuir para que os estudantes imprimam seus traços de autoria e singularidades de dizer. Além disso, aquilo que é veiculado discursivamente nos textos digitais pode ser efetivamente utilizado em sala de aula (MEOTTI, 2016).

Ao final, pedir para os estudantes salvarem os trabalhos. É importante publicar as atividades para ampliar o número de leitores em relação às produções realizadas. Ao publicar as produções, um maior número de leitores pode ter contato com as atividades e motivar os discentes em seu processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

A próxima sequência proposta trabalha aspectos da leitura e escrita a partir da ‘fábula’, gênero muito presente no universo infantil e que faz parte dos conteúdos da grade curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Para conhecê-la e discuti-la, algumas sugestões são dadas, dentre elas a fábula intitulada ‘A cigarra e as formigas’, disponível na TV INES⁷ (página da *web* com conteúdos que priorizam a Libras e conta com legenda e áudio em todos os produtos). É voltada tanto para o público surdo quanto para o ouvinte, pois disponibiliza uma programação bilíngue e conteúdo diversificado.

Além de conhecer o gênero fábula, essa sequência promove o exercício do conteúdo trabalhado em uma plataforma digital, com atividades que permitem aos discentes desenvolver a leitura, a escrita e a revisão de conhecimentos por meio de jogos interativos. Considerando as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem de linguagem oferecida pelas ferramentas digitais, cujos funcionamentos requerem a integração de outras mídias, situar os estudantes nesse contexto implica trabalhar com significados contextualizados e, desse modo, possibilitar a realização de escolhas éticas entre os diversos discursos que lhe são apresentados (CUSTÓDIO, 2012).

Conteúdo: Conhecendo o gênero fábula

Ano: 2º ano

Tempo de duração da SD: 2 semanas

Objetivos

- Conhecer o gênero fábula;
- Ampliar o repertório de histórias, palavras e temas;
- Identificar diferentes finalidades de leitura, em contextos sociais diversos;
- Exercitar a interpretação textual;
- Reconhecer os elementos constituintes de uma fábula, reescrevendo-a a seguir;
- Reconhecer os usos das novas tecnologias;
- Conhecer o aplicativo *Quizlet*⁸;
- Utilizar a tecnologia como recurso de comunicação;
- Produzir uma fábula a partir dos conhecimentos aprendidos.

Apresentação da situação de comunicação

- Visitar a biblioteca com os estudantes. Levantar quais fábulas eles conhecem⁹;

⁷ Saiba mais em http://tvines.org.br/?page_id=33 Acesso em: 01 jun. 2021.

⁸ O *Quizlet* é uma plataforma de estudos que permite aprender outras línguas. Apresenta um modo fácil de praticar e aprender aquilo que se está estudando. Nele, é possível criar seus próprios *flashcards*, que são questões interativas com pergunta e resposta para ajudar o discente a aprender mais vocabulários. A plataforma também permite o acesso de outras pessoas, interação de jogos educativos e estudo *online* de idiomas.

- Conversar com os discentes sobre o que entendem a respeito das fábulas, investigando quais conhecem e o que sabem dessas histórias;
- Listar no quadro as respostas dos estudantes para que mais adiante você possa comentar sobre o assunto, com base nas respostas obtidas;
- Explicar as características desse tipo de história, qual a diferença para outras histórias, como são os personagens, dentre outras coisas;
- Explicar que eles responderão a um *quiz* de perguntas e respostas no *Quizlet*¹⁰, a partir do conteúdo trabalhado;
- Revelar que, ao final, eles farão uma releitura da fábula, a qual será postada no canal *YouTube*.

Produção inicial

Nessa sequência didática não será proposta uma produção escrita inicial, pois se espera inicialmente que os discentes compreendam o que são fábulas e, ao fim da sequência, trabalhem juntos, fazendo sua releitura.

- Apresentar duas versões da mesma fábula aos estudantes (em Libras¹¹ e em texto escrito¹²). Uma opção seria a Fábula ‘A cigarra e as formigas’, que se encontra no site da TV INES, totalmente em Libras;
- Discutir e conversar com os discentes sobre alguns elementos da história. O objetivo nesse momento é ampliar o repertório de histórias, palavras e temas que os estudantes possuem, a fim de desenvolver a aprendizagem de interpretação textual. Algumas questões sugeridas são:
 - O cenário apresentado na história traz alguma paisagem? Como ela é?
 - Identifique os personagens da história. O que eles estão fazendo?
 - Você já viu algum desses personagens no seu dia a dia? Comente como foi essa experiência.

Para Meotti (2016, p. 28):

A prática pedagógica em sala de aula precisa contemplar uma apropriação ativa dos dizeres e possibilitar que esses sejam ressignificados pelos educandos, os quais colocarão suas experiências individuais e então poderão externar sua compreensão em diferentes configurações, possibilitando uma responsividade à interação estabelecida. Dessa forma, o aluno ao receber e compreender o enunciado assume uma atitude responsiva.

Dessa maneira, o que se espera dos discentes não é somente um mero ouvinte e receptor de informações, mas que os estudantes possam adotar uma atitude responsiva ao compreender

⁹ O foco desta sequência são os professores que trabalham com discentes surdos em escolas bilíngues. No entanto, não se restringe exclusivamente a eles, podendo ser aplicada em outras esferas escolares no ensino de surdos.

¹⁰ Saiba como usar o aplicativo *Quizlet* em <https://www.youtube.com/watch?v=IGdrVLbdF2w> Acesso em: 19 maio 2021.

¹¹ A página da TV INES traz algumas fábulas totalmente em Libras. Esse material pode ser encontrado em <http://tvines.org.br/?s=fabula> Acesso em: 19 maio 2021.

¹² O recurso visual auxilia no processo de percepção e produção linguística do estudante surdo (KARNOPP, 2005).

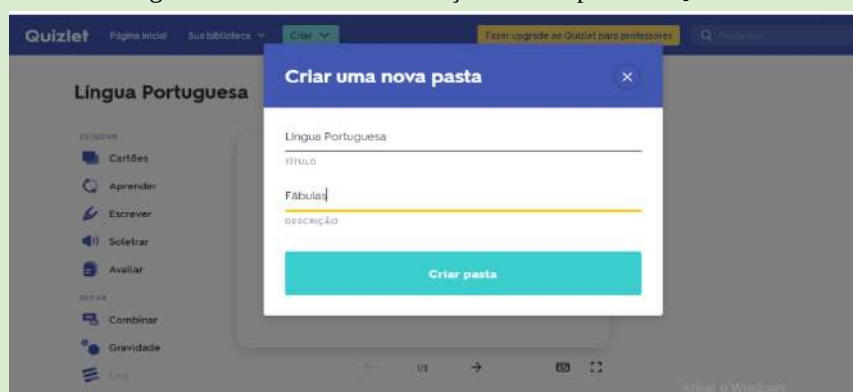
e perceber o significado (linguístico) do discurso. Para Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), isso seria responder ao enunciado: concordando, discordando, refutando, completando e outros.

Módulos de ensino

Módulo 1

- Preparar o material que será explicado aos estudantes no *Quizlet* sobre o tema ‘fábulas’. Abrir a plataforma, no computador e adicionar um e-mail ou Facebook (o registro e acesso à plataforma é totalmente gratuito). Você pode criar uma pasta com a temática da aula, como no exemplo a seguir:

Figura 3 - Print da tela de criação de uma pasta no Quizlet

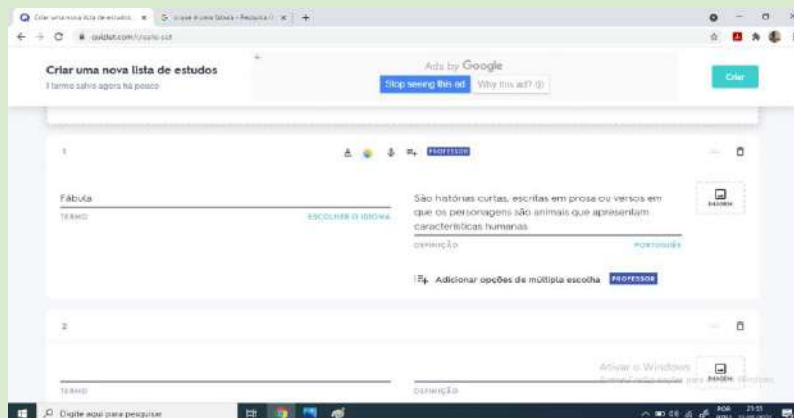


Fonte: produzido pela autora na Plataforma Quizlet

No *Quizlet* é possível elaborar uma lista de exercícios com o uso de *flashcards* já prontos; criar listas dos estudantes em um grupo ou em grupos diferentes; monitorar o engajamento dos discentes; criar exercícios com diagramas, imagens, mapas, dentre outras coisas.

- Preparar as aulas com slides sobre fábulas dentro da plataforma e apresentar o tema aos discentes;
- No espaço ‘termo’, colocar a palavra e/ou pergunta que você deseja fazer aos estudantes. No espaço ‘definição’, escrever o conceito do termo/palavra que você deseja que os discentes respondam.

Figura 4 - Print da tela da lista de estudos no Quizlet



Fonte: produzido pela autora na Plataforma Quizlet

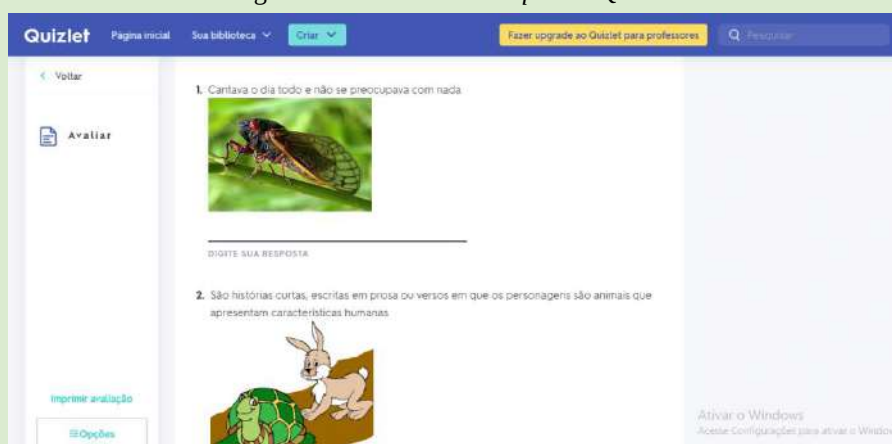
Módulo 2

A plataforma apresenta vários módulos de estudo: cartões, aprender, escrever, soletrar e avaliar. Os módulos marcam o desenvolvimento dos discentes em cada uma das etapas, estimulando o estudante a aprender o conteúdo abordado.

No aplicativo também tem a modalidade ‘jogos’, pela qual os estudantes podem competir com os colegas ao mesmo tempo (na versão computador). Essa atividade pode ser usada para estimular os discentes a ver quem acerta mais rápido, por exemplo.

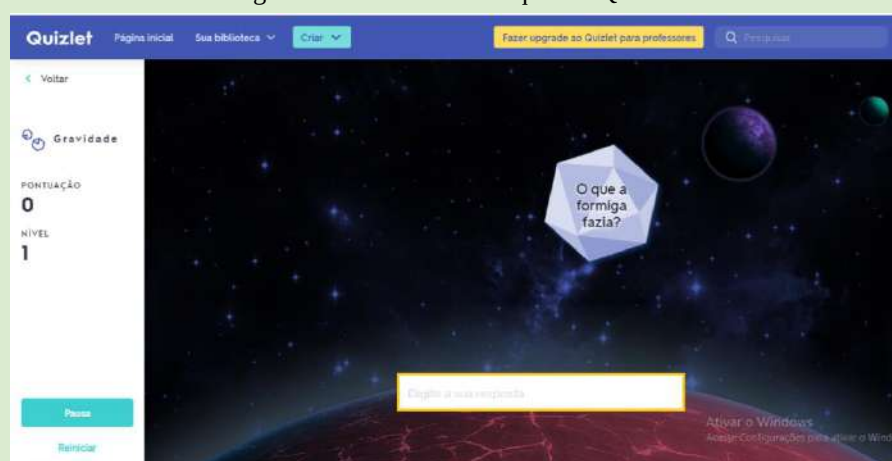
Você pode fazer quantas questões desejar e montar o *quiz* de perguntas e respostas para que os discentes respondam sobre a temática. Esse pode ser um momento divertido entre os estudantes, com troca de ideias, ajuda mútua e compartilhamento de conhecimentos.

Figura 5 - Print da tela do quiz no Quizlet



Fonte: produzido pela autora na plataforma Quizlet

Figura 6 - Print da tela do quiz no Quizlet



Fonte: produzido pela autora na plataforma Quizlet

- Depois de prontos, a aula e o *quiz*, levar os discentes para a sala de informática, abrir o computador no Quizlet e apresentar o conteúdo (a plataforma salva as alterações. Mesmo saindo da página, ao retornar à navegação, é possível continuar as atividades). Ao abrir a aba ‘criar’ e clicar ‘em grupos’, o material pode ser disponibilizado a todos os estudantes nos computadores.

Produção final

Para Bakhtin (2003 [1952-1953/1979], p. 284), “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Dessa forma, quanto mais o discente dominar os gêneros discursivos que o circundam nas esferas sociais, mais propriedade ele terá na sua comunicação discursiva. É pensando nesse uso da língua que se pode contribuir para que o estudante atue discursivamente na sociedade. A produção final dessa sequência propõe uma releitura da temática discutida.

- Em dupla, pedir aos discentes para que escrevam uma história baseada na fábula ‘A cigarra e a formiga’, atribuída a Esopo e recontada por Jean de La Fontaine. Conversar sobre os elementos que devem estar na produção. O quadro a seguir pode auxiliar nessa questão:

- Qual será o título da história?

- Quais os personagens?

- Como será o cenário?

- Como a história vai se iniciar?

- Como a história vai se desenvolver?

- Qual será o conflito da história?

- Como será o desfecho da fábula?

- Após responder a essas questões, pedir que escrevam o rascunho da fábula. Oriente os estudantes nesse momento quanto à escrita;
- Auxilie os estudantes na revisão da história. Pedir que observem se a fábula segue os critérios abaixo:

- A fábula apresenta um título?

- Ela tem um início, meio e fim?

- Há a descrição dos personagens e do espaço onde ocorre a história?

- As palavras foram escritas adequadamente?

- Após a revisão, correção e ajustes necessários, pedir que passem a fábula a limpo em uma folha avulsa;
 - Orientar para que em duplas criem uma ilustração sobre a fábula. Os desenhos podem ser feitos em cartolinas para facilitar a visualização das imagens pelos colegas no momento da apresentação final;
 - Combinar um dia com os discentes para apresentação dos seus desenhos junto com a história que escreveram;
 - Organizar uma roda de contação de história para que os estudantes compartilhem
-

seus trabalhos uns com os outros;

- Filmar as apresentações para postar o trabalho dos discentes. Você pode optar por filmar e editar o vídeo antes da postagem. Esse processo pode ser feito no *Movie Maker*¹³;
- Conversar com os pais e a gestão da escola para a devida autorização da divulgação de imagens;
- Postar os trabalhos dos estudantes no *YouTube*¹⁴. Você pode enviar o *link* de acesso aos pais para que possam ver o trabalho das crianças e fazer, desse primeiro vídeo, um caminho para criar o canal da turma. Os trabalhos feitos durante o ano podem ser postados e vistos pela família e discentes.

O gênero em destaque nessa sequência didática são os ‘contos’: narrativa literária curta, contada de maneira breve e que contém apenas um conflito. Trata-se de um texto em que o narrador conta uma história desenvolvida em torno de um enredo. Com poucos personagens, os elementos imaginários se misturam com os reais, ganhando vida e dinamicidade.

Nessa SD, faz-se necessária uma postura sensível por parte do professor quanto às nuances dos discursos e das linguagens que os estudantes conhecem. Essa postura permite que, a partir dessas observações, o discente possa compreender e responder aos efeitos de sentido em diferentes mídias e contextos (nessa sequência, por meio do *blog*). Por isso, a abordagem nessa SD mobiliza questões de leitura, escrita e de produção de sentidos, possibilitando aos discentes um olhar crítico e interpretativo sobre as várias semioses e modalidades que estão disponíveis nas mídias.

Conteúdo: Contos

Ano: 3º ano

Tempo de duração da SD: 3 semanas

Objetivos:

- Reconhecer imagens e textos como modalidades de linguagem;
- Relacionar escrita e imagens, de acordo com o tema;
- Ampliar e analisar o repertório de histórias e palavras;
- Identificar os conhecimentos prévios do discente sobre o conto, a partir da utilização da escrita;
- Exercitar a autonomia de leitura e escrita;
- Conhecer os diferentes tipos de leitura em contextos distintos (ler como divertimento para estudar, se informar, dentre outras);
- Comparar diferentes versões da leitura realizada;
- Relacionar conteúdos de um texto com o de outros conhecidos;
- Escrever, corrigir e reescrever textos de diferentes tipologias;

¹³ Saiba mais em https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA Acesso em: 22 maio 2021.

¹⁴ Saiba mais em <https://www.youtube.com/watch?v=ZMC2kC6D-Gk> Acesso em: 22 maio 2021.

- Identificar os usos das tecnologias na leitura e produção escrita;
- Conhecer a ferramenta *blog* e sua funcionalidade;
- Usar a tecnologia como meio de comunicação.

Apresentação da situação de comunicação

- Levar os estudantes à biblioteca; fazer um levantamento de quais contos clássicos infantis eles conhecem;
- Escolher com os discentes um conto que será trabalhado em sala de aula;
- Apresentar ilustrações sobre o conto escolhido (caso o livro não tenha imagens, escolha um meio digital para apresentar a história; pode ser em vídeo, por exemplo)¹⁵;
- Conversar com os discentes sobre as ilustrações e a temática principal; aproveite para discutir sobre os elementos que compõem as imagens, fazendo com que os estudantes façam uma análise e avaliem as imagens do texto;
- Propor que, ao final do desenvolvimento da sequência didática, seja produzido um *blog* com a (re)leitura que os discentes fizeram do conto escolhido.

Produção inicial

Peça aos estudantes que escrevam a história escolhida. O objetivo, nesse momento, é identificar os conhecimentos prévios do discente acerca de um gênero textual, assim como perceber a linearidade da escrita e de como constroem o conto.

- A partir do resultado do conto escrito, discutir com os discentes alguns pontos observados na produção escrita deles, como:
 - Recursos linguísticos adequados ou inadequados a determinadas situações de comunicação;
 - Regularidades e irregularidades do sistema de escrita;
 - Intenção do escritor.

Módulos de ensino

Módulo 1

- Explorar e contextualizar a história. Para promover essas discussões, algumas perguntas podem ser feitas, como:
 - Qual o gênero discursivo principal da história?
 - Em que espaços os acontecimentos ocorrem?
 - Quais os sentimentos e desejos dos personagens?
 - O que eles buscam?
 - Qual a relação do título com o conto como um todo?
 - Os personagens parecem com algo ou alguém que você conhece?
 - Como são o clima, os animais, as roupas dos personagens? São iguais aos dos

¹⁵ Uma sugestão é a série de contação de histórias de literatura infantil e juvenil da TV INES, canal de TV brasileira com conteúdos acessíveis à comunidade surda. As contações contemplam autores e ilustradores nacionais traduzidos em Língua Brasileira de Sinais. Está disponível em: http://tvines.org.br/?page_id=16877 Acesso em: 23 abr. 2021.

dias atuais?

- Você já experimentou algum desses sentimentos que os personagens apresentam? (raiva, alegria, medo, fome, dentre outros).

- Comparar com outras versões de contos de diferentes mídias e formatos (música, livro, podcast, filme, etc.; estar atento à intencionalidade de produção de cada um desses meios, observando o contexto, o período e os objetivos de produção).

Módulo 2

- Discutir com os discentes as principais diferenças encontradas entre as versões;

Para Garcia, Silva e Felício (2012), compreender o letramento multimidiático crítico implica, dentre outros fatores, refletir sobre todas as mídias e não somente uma, como se faz com os textos impressos. Com isso, para os autores, entender melhor as diferentes semioses que se encontram nos diversos tipos de textos pode contribuir para a geração de novas possibilidades de sentido, um letramento multimidiático que Lemke (2006) chama de “genuinamente crítico”.

- Reescrever coletivamente o conto original no quadro. O professor deve escrever a história contada pelos estudantes.

Produção final

- Conversar com os discentes e descobrir se conhecem um *blog*¹⁶ e como funciona suas ferramentas e aplicações;
- Pesquisar na internet e mostrar um *blog* infantil para os estudantes;
- Criar o *blog* com eles, ensinando como usar, assim como os termos específicos;
- Editar o *blog*, escrevendo o título escolhido;
- Ensinar as crianças a criar e postar textos na página;
- Dividir a sala em grupos. Cada grupo deverá criar um roteiro para a produção das fotos que estará no *blog*. Explicar que cada grupo ficará responsável por uma parte da história, que deve conter: as cenas que estarão na imagem, o momento do conto que ela se refere, o local, figurino, personagens;
- Fazer uma oficina de fotografia. Esse momento é importante para explicar aos estudantes o uso da câmera, foco, enquadramento, cortes, ambiente, iluminação, entre outros. Pedir que levem celulares para essa aula para desfrutar da oportunidade de aprender sobre esses procedimentos;
- Combinar um dia para que os discentes tragam os materiais necessários à montagem do cenário das fotos. De posse desses materiais, os estudantes deverão recriar a ilustração e fotografá-la;
- Pedir para que se imaginem dentro do cenário, como um dos personagens, de modo que a dramatização fique o mais verossímil possível;
- Organizar e selecionar as melhores fotos, observando enquadramento, luz, encenação, entre outros;
- Utilizar o *Adobe Lightroom*¹⁷ para o tratamento das imagens. Depois de prontas, mostrar no *datashow* as imagens em sala de aula e, coletivamente, os estudantes

¹⁶ Como criar um blog <https://www.youtube.com/watch?v=U14WD9bBqNE> Acesso em: 20 abr. 2021.

devem escolher as fotos que irão para o *blog*;

- Publicar com os discentes as fotos escolhidas no *blog*. Para isso, ensine-os a editar, fazer comentários e postar fotos;
- Pedir para que as crianças criem as legendas das fotos. Faça grupos para que elas discutam e concordem sobre as frases que serão escolhidas para as imagens. Depois de escrita a legenda, eles publicarão no *blog*, juntamente com a foto;
- Utilizar novamente o *datashow* para revisar as postagens com a turma;
- Conversar com os discentes para que analisem as fotos e os textos, e vejam o que ainda pode ser modificado e/ou melhorado.

O *blog* produzido pelos estudantes pode ser um excelente espaço para publicação de outras atividades. Converse com a gestão da escola para que os pais, outras crianças e a comunidade tenham acesso às produções dos discentes.

Considerando as discussões sobre os multiletramentos articuladas com as necessidades de ensino na contemporaneidade, o gênero textual em foco na sequência didática é o cinema, destacado por meio da animação em curta-metragem. Optamos por focalizar nessa sequência didática o curta *Calango lengo - Morte e vida sem ver água*¹⁷ e sistematizar, a partir dele, elementos intertextuais da videoanimação digital, com potencial interdiscursivo em multiletramentos.

Elaboramos uma sequência didática que pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa ampliem as práticas de ensino à luz do conceito de multiletramentos e, especialmente, valorize o potencial da produção em animações como expressão artística multimodal, tão presentes no universo infantil. Para tanto, a primeira sequência apresenta a animação do paulista Fernando Miller. A história traz ricas referências ao universo nordestino, com temática que versa sobre o sertão, seca, Nordeste, bioma e religião (figura 7).

Figura 7 - O calango e a dona morte



Fonte: <https://www.dailymotion.com/video/x32lxp7> Acesso em: 8 abr. 2021.

¹⁷ Saiba como usar <https://www.youtube.com/watch?v=CwHiL65Hg4I>. Ver também para uso em celular <https://www.youtube.com/watch?v=ISFKWoBdvE8&t=18s> Acesso em: 20 abr. 2021.

¹⁸ Animação disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bh5GtyP0PK4&t=493s> Acesso em: 8 abr. 2021.

A história se passa no sertão e mostra o desespero de um calango pela sobrevivência. Na ânsia por sobreviver, tenta fugir da “Dona Morte” que, por estar com fome e com medo de morrer também, incorre numa cômica perseguição ao calango. A animação foi escolhida como melhor filme e roteiro no Festival Latino-Americano de Curta-Metragem, o Curta Canoa, em 2008, pois revela com leveza temas importantes ligados à religiosidade e à seca do Nordeste. Essa animação foi selecionada para a sequência por relacionar temas importantes que podem ser articulados com diversos conteúdos em sala de aula, além da Língua Portuguesa, como Geografia, História, Ciências e outros.

Na composição dessa animação, encontramos muitas semioses. As imagens de pano de fundo em movimento, o texto verbal e não verbal, a trilha sonora, a trama engraçada e fluida do início ao fim colaboram para a construção da narrativa e para a produção de sentidos do leitor. Um dos aspectos positivos das animações é a possibilidade de interação, pois o estudante pode torcer pelos personagens da história, analisar suas escolhas, reações e desejos conforme o enredo se desenrola. A narrativa interativa da animação parece promover uma experiência de imersão do espectador que se expressa por meio da concentração, atenção e compreensão das informações (SANTAELLA, 2008).

Conteúdo: Leitura e interpretação textual a partir da animação *Calango lengo – morte e vida sem ver água*

Ano: 4º ano

Tempo de duração da SD: 2 semanas

Objetivos:

- Reconhecer na animação em curta metragem a diversidade de modos de linguagem;
- Relacionar escrita e imagens, de acordo com a temática;
- Conhecer a animação *Calango lengo – morte e vida sem ver água*;
- Exercitar a autonomia da leitura e interpretação textual;
- Comparar umas animações com outras;
- Reescrever uma animação;
- Reconhecer os usos das novas tecnologias;
- Conhecer o aplicativo *Tik Tok*¹⁹ e sua funcionalidade;
- Produzir uma animação com o uso do *Tik Tok*.

Apresentação da situação de comunicação

- Levar os discentes à sala de informática;
- Fazer uma pesquisa de quais animações eles conhecem²⁰;

¹⁹ Aplicativo de mídia muito usado para criar e compartilhar vídeos curtos nas redes sociais. Pode ser encontrado para baixar em celulares e tablets através do *Play Store* e *App Store*.

- Conversar sobre o que são animações, investigando quem, o que conhecem e o que sabem da temática;
- Propor que, ao final da sequência didática, os trabalhos sejam produzidos no aplicativo *Tik Tok* e disponibilizados em rede.

Produção inicial

Nessa sequência didática, a ideia não é propor uma produção escrita inicial, pois, devido às especificidades de produção do gênero, pensou-se em organizar uma busca na internet para que os discentes possam inicialmente conhecer e analisar esse gênero. Uma sugestão seria pesquisar o portfólio do Split Studio²¹, estúdio brasileiro que desenvolve trabalhos belíssimos de criação e produção de animações e games.

- A partir do conhecimento prévio dos estudantes, apresentar a animação *Calango lengo – morte e vida sem ver água*²²;
- Aproveitar esse momento para discutir os elementos da história, fazendo com que os discentes percebam como a história se desenrola, quais as principais temáticas, como são os personagens, o que fazem para sobreviver, quais os textos escritos e verbais da história, dentre outros.

Módulos de ensino

Módulo 1

Contextualizar a história, iniciando o debate com os estudantes a partir do título. Utilize ferramentas de busca na internet para responder a possíveis questões, tais como:

- O que é um calango?
- Como é o clima do sertão?
- Quais os tipos de moradia que podemos encontrar nessa região?
- Como é a vegetação?
- Como são os animais dessa região comparados aos que vocês conhecem?
- Outras perguntas podem surgir nesse processo:
 - Por que você acha que o autor escolheu um calango como personagem principal?
 - Por que ele estava com tanta fome?
 - Como você acha que a vida está relacionada à água naquela região?
 - Por que a morte estava perseguindo o calango?
 - Em que espaço ocorre os acontecimentos relatados? Quais os sentimentos e desejos dos personagens?
- Comparar com outras animações²³ em diferentes mídias (filme, audiolivro, canção, entre outros). O professor deve interpretar as histórias aos discentes surdos, diante de mídias que não apresentam legendas, por exemplo.

²⁰ O foco desta sequência são os professores que trabalham com discentes surdos em escolas bilíngues. No entanto, não se restringe exclusivamente a eles, podendo ser aplicada em outras esferas escolares no ensino de surdos.

²¹ Disponível em: <<http://www.splitstudio.ca/>> Acesso em: 21 abr. 2021.

²² Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vvHz2m4C018>> Acesso em: 21 abr. 2021. A animação é quase exclusivamente visual e musical, apresentando um trecho de fala somente, que pode ser interpretado pela professora e/ou intérprete.

Módulo 2

- Discutir com os discentes e elencar as respostas dadas por eles;
- Em seguida, pedir para que os discentes reescrevam a animação *Calango lengo – morte e vida sem ver água* a partir da percepção deles.

Durante o processo de escrita, é importante que o professor discuta com os discentes a forma de escrever as palavras, propondo melhorias que interfiram o mínimo possível no texto. Isso contribui para a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua (CAGLIARI, 2002). Rojo (2009) aponta que, apesar de Bakhtin não se direcionar para questões imbricadas a práticas multissemióticas e multididáticas, nesse ponto é possível perceber que o conceito de gênero discursivo discutido por Bakhtin é assertivo ao serem analisadas práticas de linguagem em questões ligadas a (re)textualização. As reflexões de qualquer prática de linguagem pressupõem uma situação de comunicação que requer um meio para produção, circulação e recepção desse discurso, por meio dos participantes (autores e interlocutores), das atividades e dos seus interesses em jogo, sejam eles verbais, escritos e, no caso dos surdos, também em Libras.

Ao propor atividades interpretativas ao estudante, o professor pode passar a perceber que esse discente é um agente multimídia, que lê, interpreta, modifica, cria e combina diversos elementos a partir do meio digital (CANCLINI, 2008).

Produção final

- Conversar com os estudantes e descobrir se eles conhecem o aplicativo *Tik Tok*²⁴, suas funções, modo de usar e características;
- Apresentar o aplicativo aos discentes, ensinar o uso da ferramenta e os termos específicos;
- Dividir a sala em grupos. Cada grupo será responsável por contar uma parte da animação *Calango lengo – morte e vida sem ver água* através de uma encenação que será gravada pela professora utilizando o *Tik Tok*;

O professor deve baixar o aplicativo, que pode ser encontrado para celulares e tablets através da *Play Store* e *App Store*. A escolha desse aplicativo para essa sequência se deu por ele incluir diversas opções, dando mais realidade à história, como: incluir cenário, música, efeitos de fundo, foco no rosto, fundo embaçado, efeito de choro, filtros, edição de textos, dentre outros.

- Os estudantes deverão levar no dia da gravação roupas, acessórios e organizar um cenário parecido com o da animação;
- Cada grupo deverá criar um roteiro para a sua apresentação e dividir os personagens que cada um fará;
- Dividir o tempo de gravação de 2 min para cada grupo;

²³ Outras animações visuais <<https://www.youtube.com/watch?v=hutYtXMjE5w>> e

<https://www.youtube.com/watch?v=c8bEJ1d-dlk> Contação em Libras

<https://www.youtube.com/watch?v=9MsGGlPRouo>, <https://www.youtube.com/watch?v=T1uTumEeDmI>

Acesso em 12 abr. 2021.

²⁴ Saiba como criar um vídeo *Tik Tok* em <https://www.youtube.com/watch?v=Ak3po3UH4Bc> Acesso em 12 abr. 2021.

Para tanto, o professor será o responsável por fazer a gravação em um único celular no aplicativo *Tik Tok*. Grave cada grupo e pause assim que finalizar a apresentação. Retorne a gravação com o grupo seguinte, até finalizar a história.

A produção será sem fala, mas deve conter caixa de intérprete e legenda²⁵, os quais deverão ser feitos pelo professor. A legenda será feita a partir da reescrita que os discentes fizeram anteriormente sobre a compreensão da história. Nesse momento, pedir para que os estudantes revisem os textos, acrescentando e/ou retirando informações, de modo a deixar a história o mais criativa possível. O objetivo nesse momento é que os estudantes reconheçam o uso das novas tecnologias e exercitem a autonomia de escrita e produção textual.

- Ao final, fazer um compilado desses vídeos no aplicativo para que se tenha um único vídeo;
- Utilizar essa etapa para mostrar aos estudantes suas encenações;
- Organizar um momento específico, a fim de mostrar o resultado do vídeo para os outros discentes da escola;
- O resultado da sequência poderá ser usado ao longo do ano letivo em outros momentos. Os discentes, bem como as famílias e a comunidade escolar, poderão ter acesso de casa, por meio dos diversos meios digitais, como *WhatsApp*, *Instagram*, dentre outros.

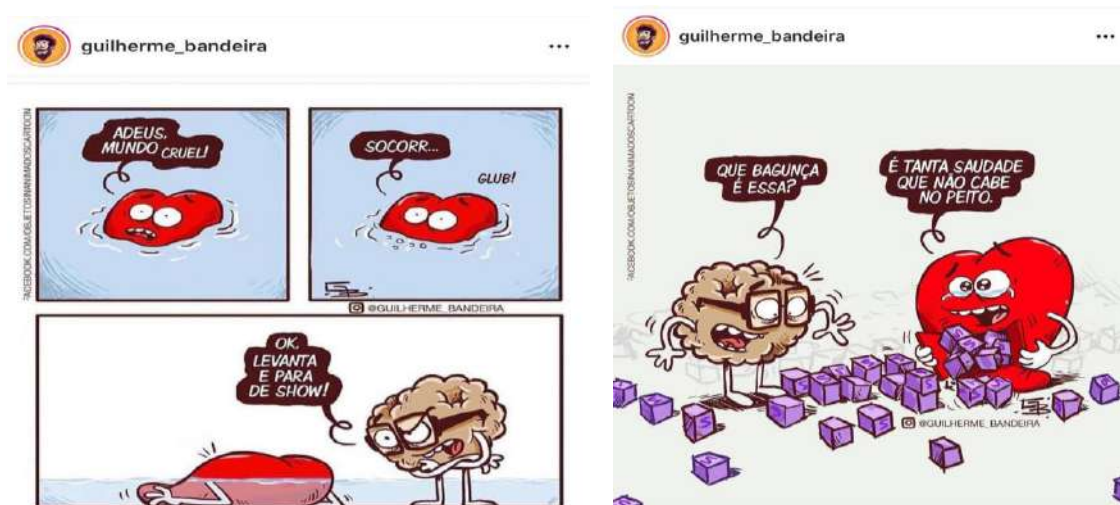
O processo de ensino de língua exige um pressuposto básico: precisa fazer sentido para os indivíduos. “[...] Por isso, os conteúdos de letramento devem partir de práticas situadas no cotidiano dos aprendizes [...]” (VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 187). Para os autores, diversos são os textos que demandam práticas que incluem habilidades de leitura e escrita, mas nem sempre estas são usadas na escola. Pensando nessa conjuntura, a presente SD relaciona um dos gêneros mais apreciados pelo público infantojuvenil: as histórias em quadrinhos. Um dos objetivos dessa sequência foi relacionar o material dessas histórias com o conteúdo ‘encontro consonantal’.

Para isso, escolhemos os trabalhos do cartunista, quadrinista e publicitário Guilherme Bandeira²⁶ para apresentar aos discentes algumas criações do universo dos quadrinhos que estão sendo desenvolvidas na atualidade.

²⁵ Como legendar vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSLf-23lbsw>, <https://www.youtube.com/watch?v=eKpsCTTheSQ> Acesso em: 23 abr. 2021.

²⁶ Guilherme Bandeira é cartunista, quadrinista e publicitário. Criador dos quadrinhos “Razão e emoção”, traz de uma forma divertida os dilemas que a razão trava com a emoção. Os trabalhos dele podem ser encontrados em: https://www.instagram.com/guilherme_bandeira/?hl=pt-br Acesso em: 20 abr. 2021.

Figura 8 - Exemplos de quadrinhos do cartunista, quadrinista e publicitário Guilherme Bandeira



Disponível em: https://www.instagram.com/guilherme_bandeira/?hl=pt-br. Acesso em: 01 jun. 2021.

Os dilemas entre a ‘razão e a emoção’ são as principais temáticas discutidas por Guilherme Bandeira. Esses dilemas foram escolhidos para essa sequência pela relevância da temática: atual e divertida, ao mesmo tempo que propõe reflexões sobre aspectos comuns da vida. Essa sequência didática, portanto, leva em conta as possibilidades de interação entre as histórias em quadrinhos e os gêneros decorrentes deste, os quais serão estudados.

Conteúdo: Encontro consonantal

Ano: 5º ano

Tempo de duração da SD: 2 semanas

Objetivos:

- Identificar as histórias em quadrinhos como gênero textual;
- Comparar o gênero textual história em quadrinhos com outros textos conhecidos;
- Relacionar o conteúdo de um texto de história em quadrinhos com outros;
- Ampliar o repertório de palavras, temas e textos;
- Reconhecer encontros consonantais nas tirinhas;
- Revisar e aplicar o conteúdo aprendido em atividade;
- Reconhecer os usos das tecnologias;
- Utilizar a plataforma *Canva*, possibilitando conhecer sua funcionalidade;
- Produzir, corrigir e reescrever uma tirinha.

Apresentação da situação de comunicação

- Na sala de informática, expor a sequência didática que será desenvolvida com os discentes;
- Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, identificando quais tirinhas e histórias em quadrinhos eles conhecem;

- Explicar que, ao final do desenvolvimento da sequência didática, haverá a construção coletiva de tirinhas no aplicativo *Canva*²⁷, com base no que foi estudado.

Produção inicial

- Explicar as características de uma história em quadrinhos, os elementos que as formam, caracterizando-a como gênero textual;
- Utilizar o aplicativo *Instagram* para conhecer as tirinhas do ilustrador e cartunista Guilherme Bandeira;
- Providenciar produções desse ilustrador e outras para que o repertório do estudante seja ampliado. Aproveite esse momento para discutir os elementos, as diferenças e as semelhanças encontradas nas histórias (cores, palavras, frases, dentre outros);
- Elencar os elementos das tirinhas que foram apontados pelos discentes;
- Listar as palavras no quadro ou no computador. Trabalhe com os estudantes o sistema de escrita, de acordo com o que Cagliari (2002) propõe.

Módulo 1

- Contextualizar a história e explicar aos discentes o que são encontros consonantais. Discuta sobre as características dos encontros consonantais daqueles que estão na mesma sílaba e em sílabas separadas;
- Na sala de informática, trabalhar os encontros consonantais encontrados nas tirinhas. Os estudantes podem utilizar o computador para listar as principais palavras;
- Fazer uma atividade com eles para aplicar o conteúdo. Uma sugestão seria:
 - Ordenar e formar palavras;
 - Escrever uma palavra com cada encontro consonantal;
 - Circular os encontros consonantais;
 - Sublinhar o encontro consonantal de cada palavra.

Produção final

- Na sala de informática, apresentar a plataforma *Canva* aos discentes. Ela pode ser acessada pelo *Google*. Explicar que a página é interativa e que eles poderão construir sua própria história em quadrinhos;

Um dos aspectos que deve ser trabalhado são os encontros consonantais. O objetivo é que os estudantes percebam que esse conteúdo está mais presente no seu dia a dia do que imaginam.

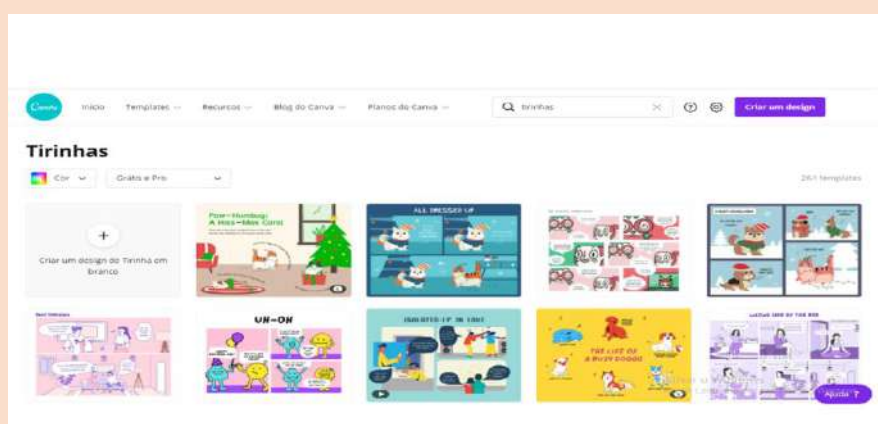
O professor, ao abrir a página, deve de antemão registrar-se na plataforma a partir de uma conta *Gmail*, *Facebook* ou *Apple*. É possível ter acesso a uma conta em outros computadores. Assim, o(a) professor(a) pode fazer o login com seu e-mail em todos os computadores que serão usados pelos discentes.

²⁷ O *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite ao usuário a criação de gráficos de mídia social, conteúdos visuais, pôsteres, dentre outros. Está disponível *online* e em dispositivos móveis e pode ser encontrado em <https://www.canva.com> Acesso em: 20 abr. 2021.

- Ao entrar na plataforma, clicar na aba de pesquisa “experimente algo como ingresso”. Pedir que os discentes digitem nessa aba a palavra “tirinha”;
- Os estudantes encontrarão uma diversidade de templates de tirinhas que podem ser alterados. Além disso, a página apresenta opção para criar e editar modelos de design de quadrinhos preexistentes. Para editar, basta clicar em cima da imagem (todas elas podem ser trocadas e/ou inserir novas imagens) ou dos textos. Nesse caso, os discentes podem modificar os personagens, os temas, as cores e as falas, reescrevendo e corrigindo-os conforme a produção e de acordo com sua criatividade;

Abaixo o resultado da pesquisa até essa etapa.

Figura 9 - Print da tela de pesquisa no Canva

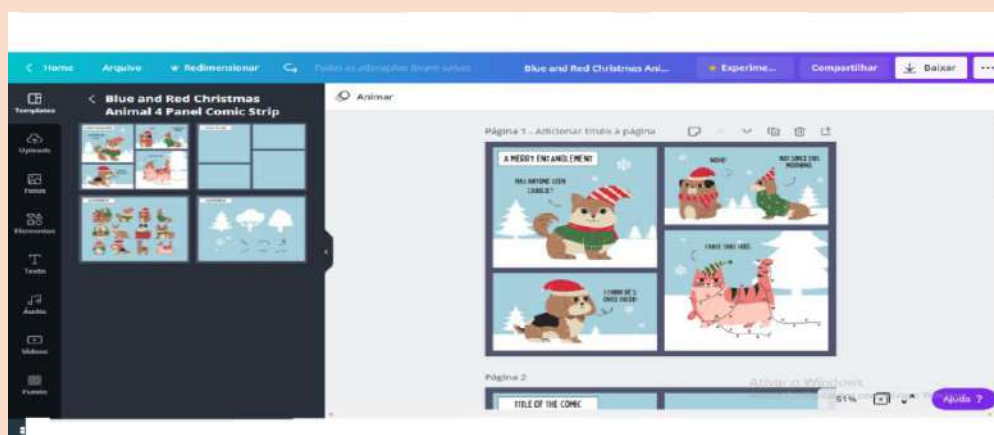


Fonte: <https://www.canva.com/search/templates?q=tirinhas>. Acesso em: 18 abr. 2021

- Nessa etapa, orientar os estudantes para que cliquem em um dos templates e produzam a sua própria tirinha; ao selecionar os balões de fala já existentes, é possível editar e colocar as falas desejadas. Lembre-os que as falas devem conter encontros consonantais (conteúdo estudado na aula);

Abaixo a imagem que ilustra a etapa.

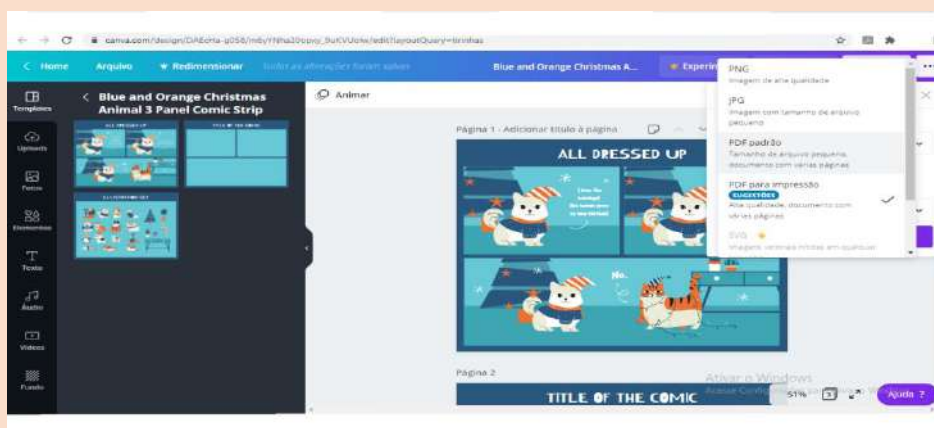
Figura 10 - Print dos templates no Canva



Fonte: https://www.canva.com/design/DAEcHa-g058/m6yYNha20opxy_9uKVUolw/edit?layoutQuery=tirinhas Acesso em: 18 abr. 2021.

- Pedir para que escrevam quais encontros consonantais irão utilizar. Antes de fazer digitalmente os balões de fala, os discentes devem copiar em seus cadernos a história que será produzida. Esse é um bom momento para que os discentes socializem suas produções uns com os outros, opinando, corrigindo e ajudando na escrita dos colegas;
- Assim que os trabalhos estiverem prontos, dizer aos estudantes para baixarem os trabalhos (no canto superior direito há essa opção, assim como mostra a imagem abaixo). O arquivo pode ser baixado em diferentes formatos, como PNG, JPEG, PDF. Após o *download*, peça que os estudantes salvem o trabalho em uma pasta do computador.

Figura 11 - Print da tela para salvar o trabalho feito no Canva



Fonte: https://www.canva.com/design/DAEcHa-g058/m6yYNha20opxy_9uKV_Uolw/edit?layoutQuery=tirinhas Acesso em: 19 abr. 2021.

Pensando em atividades colaborativas²⁸, essa plataforma permite também que mais de uma pessoa edite ao mesmo tempo (ao clicar no ícone “compartilhar”). Nesse ícone, o professor gera um *link* que é enviado a outra pessoa e esta pode entrar *online* e editar o quadrinho que está sendo construído. Essa é mais uma possibilidade de produção de quadrinhos aqui sugerida, a colaborativa.

Ao final, é importante publicar as tirinhas produzidas para ampliar o número de leitores desses e de outros trabalhos. Essa publicação pode ser feita via internet, pelo canal *YouTube*, *Instagram*, página da escola e outras plataformas midiáticas.

Para Rojo (2009), quando os discentes são incentivados a usar as modalidades verbal, sonora e visual em atividades como esta, outros letramentos são desenvolvidos, os de caráter multissemióticos. Para o discente surdo, esse tipo de atividade pode contribuir não somente para o desenvolvimento do “pensar digitalmente”, mas também para a motivação do estudante na produção da escrita e da leitura por meio de conteúdos imagéticos. Acredita-se que um trabalho capaz de envolver não só a recepção, mas também a produção de tirinhas *online* multimodais

²⁸ Outra plataforma que pode ser usada é o *Pixton*. O *Pixton* é um site de histórias em quadrinhos *online* onde os usuários criam os personagens, cenários e episódios usando elementos pré-desenhados. A página possibilita a divulgação dos quadrinhos criados. Há um ambiente para professores e estudantes e os usuários podem comentar e receber comentários de seus quadrinhos. O acesso requer login. Está disponível em: <https://www.pixton.com/> Acesso em: 26 maio 2021.

pode conduzir o discente a ver os meios tecnológicos como espaço de aprendizado em sua sala de aula.

Assim, o estudante poderá estar disposto a pensar não somente na escrita linear, mas também nas mídias que estão sendo usadas, nas semioses que surgem ao longo do processo e que farão parte de seu texto. Enfim, com a tecnologia, passa-se a ter outros significados: o da organização do texto digital e a promoção da interação entre quem produz e a obra escrita (DIAS *et al.*, 2012).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa para surdos torna-se imperativa para que se conheça os caminhos metodológicos que devem ser trilhados para a efetivação do aprendizado. É preciso ter clareza que nas práticas sociais de linguagem, os surdos são usuários, ou, pelo menos, devem ser de duas línguas: Língua de Sinais, como primeira língua de aquisição (L1); e Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), em sua modalidade escrita. A aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para o estudante surdo é obrigatória, conforme dispõe a Lei nº 4.636/2002.

Considerando que o uso social da leitura e da escrita constitui uma necessidade humana e que forma o indivíduo letrado, abordagem que perdurou até o século XX, chamamos a atenção para as mudanças que ocorreram em relação às linguagens e que fizeram com que surgisse o indivíduo multiletrado, ou seja, aquele que usa os artefatos tecnológicos, como a internet, para se comunicar. Desse modo, a partir do advento das mídias digitais, estas incorporaram a integração de textos modais e multimodais nos espaços em que as pessoas circundam.

Ao perceber essa conjuntura, no início deste trabalho, propusemos a seguinte questão como problema da pesquisa: como as práticas de ensino de Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidas no ensino de discentes surdos, com base na discussão sobre multiletramento e na produção de sentidos? A partir desse questionamento, foi possível concluir que, sendo o multiletramento um trabalho desenvolvido a partir da variedade de linguagens e de culturas com uso de diferentes linguagens, os estudantes surdos têm a possibilidade de compreender as informações de forma ampliada por meio da tecnologia.

Ao usar diferentes linguagens multimodais em sala de aula, o professor pode viabilizar a participação desses discentes em práticas sociais com diferentes modalidades e semioses. Verificamos que o fazer pedagógico deve pensar também em proporcionar ao estudante possibilidades de construção de sentidos, de forma que possa transformar os multiletramentos em significações, tanto na leitura quanto no ato da produção escrita (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]).

Ao buscar identificar como ocorre o ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, percebemos que a escola deve ser um ambiente favorável à aquisição das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, de modo que sejam ensinadas, vivenciadas e ocupem um espaço relevante no contexto educacional, contribuindo para a construção da identidade de cada estudante. Para essa efetivação, o bilinguismo tem sido discutido como

uma proposta de ensino assertiva e que possibilita o desenvolvimento das duas línguas no espaço escolar.

Quando elencamos e discutimos sobre as práticas docentes em uma perspectiva de multiletramento, incluindo o ensino de Língua Portuguesa para surdos, a investigação apontou impasses e desafios, principalmente socioeconômicos (participação da família, investimentos na escola, além de materiais específicos para o ensino de surdos), linguístico-culturais (uso e *status* das línguas no ensino e aprendizado) e político-pedagógicos (formação de professores, políticas para o ensino de surdos, mantenedoras e inovadoras). Isso ajudou-nos a perceber que, embora o ensino de Língua Portuguesa para surdos tenha tido avanços no curso de sua história, muito há ainda para progredir nos contextos escolares, aproximando ideias de efetivas ações. Além disso, ao pensarmos em uma educação escolar que envolva os multiletramentos e as tecnologias para surdos, estas precisam ser pensadas pela escola como possibilidades essenciais, como objetos de ensino e não somente como ferramentas.

Nesse contexto de novas demandas de ensino e aprendizagem, apresentamos também o produto desta pesquisa, que foi um caderno de orientações pedagógicas em multiletramentos, no formato de e-book, destinado aos professores de Língua Portuguesa que trabalham com estudantes surdos. Organizado em sequências didáticas, o objetivo desse produto foi propor caminhos para apoiar o trabalho docente, destacando as multimodalidades oriundas dos dispositivos tecnológicos. Desejamos com esse produto possibilitar aos docentes a visualização das (multi)semioses emergentes na contemporaneidade, tornando-as úteis em salas de aula.

Tendo como referência as discussões e propostas de multiletramentos, percebemos que as sequências didáticas podem ser um caminho para apoiar as práticas de ensino e o trabalho docente, sobretudo ao observar as exigências postas à educação contemporânea. Refletimos no produto desta pesquisa que “[...] é necessário que a escola esteja preparada para realizar trabalhos que possibilitem aos estudantes uma compreensão responsiva dos vários discursos que circundam em diferentes esferas” (MIGUEL *et al.*, 2012, p. 231). Dessa maneira, tais convergências de letramento aplicados ao ensino de estudantes surdos, por meio das sequências didáticas, podem propiciar um modo autêntico de aprendizado da Língua Portuguesa e possibilitar aos discentes a compreensão dos discursos que o circundam na vida escolar e fora dela.

Nesta pesquisa, concluímos que é importante reconhecer os avanços tecnológicos e ver os estudantes como protagonistas na construção de conhecimentos; identificar que esses discentes são produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias; e compreender a

possibilidade de sua transformação em agentes culturais ativos nas diversas práticas sociais, sejam elas locais ou globais. No contexto específico da escola pesquisada, depreendemos, a partir das falas das professoras, que as situações extraclasse influenciam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, a exemplo: pais que não conhecem a língua de sinais; estudantes que adentram a escola de forma tardia ou são faltosos; dentre outros aspectos. O ensino da LP é favorecido quando pensado por meio do uso das tecnologias.

Em suma, tratar de multiletramentos no contexto escolar, principalmente para discentes surdos, requer relacionar práticas sociais e múltiplas linguagens. O desenvolvimento de atividades em sala de aula que visam à exploração de linguagens podem contribuir para a valorização das línguas, visto que os multiletramentos envolvem manifestações linguísticas e culturais diversas, as quais estão no entorno dos estudantes. Portanto, se em meados do século XX as práticas de letramento estavam fundamentadas no uso da tecnologia escrita, hoje, na educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, novos desafios são postos à escola: a formação de um leitor proficiente e atento às mudanças culturais e tecnológicas (ROJO, 2012).

Aos leitores desta dissertação, fica o convite para reafirmar que as reflexões e considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos, discutidos com base no multiletramento e na produção de sentidos, foram articuladas com o objetivo de contribuir com as discussões e inquietações que giram em torno das práticas docentes para surdos. Esperamos que este trabalho contribua para a construção de novos olhares em relação às pesquisas voltadas ao ensino de surdos. De forma sensível, desejamos que os professores possam ver os multiletramentos como um caminho de possibilidades ao ensino e aprendizado desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad. de Lúcia Teopisto. 1. ed. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997 [1952 – 1953/1979]. p. 1- 414.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979]. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail/VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 2004 [1929].

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres, New York: Routledge, 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Bepista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o discurso inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luís (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo, SP: Edusp, 1994. p. 11-27.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para uma Prática Pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. v. 2.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **PNLD 2017:** língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. **Estudos Culturais e Educação:** desafios atuais. Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2012. p. 157-171.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de A.R. Lessa e H.P. Cintrão. São Paulo, SP: EDUSP, 2008[1989].

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura e estudo:** ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). **Educação de Surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editora da UESC, 2015. p. 87-287.

CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia. M. L. Moretto. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 2002.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentação e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

DIAS, Anair Valênia Martins *et al.* Minicontos Multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[2001]. p. 95-128.

FARIAS, Francisca Neuza de Almeida. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico**: uma pesquisa ação. 2017. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1282> Acesso em: 16 jan. 2020.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf Acesso em: 16 maio 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 333f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EQMA-652P5L> Acesso em: 09 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13782> Acesso em: 16 maio 2021.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Apostila.

FORMAGIO, Carolina L. S.; LACERDA, Cristina B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. *In*: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa R. de O. (org.). **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos, SP: UFSCar, 2016. p. 169-241.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Nieta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. 2017. 99f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wpcontent/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2015-Moanna-Brito-seixas-Fraga-ilovepdf-compressed-1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 30 anos depois. *In*: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (orgs.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, SP: Unesp, 2001.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. *Projet(o)Arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.).* **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HAMILTON, Mary. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. *In: HARRISON, Roger; HANSON, Ann; CLARKE, Julia (orgs.).* **Supporting Lifelong Learning.** Perspectives on Learning. Londres; Nova York: Routledge, Open University Press, 2002. p. 176-187, v. 1.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism.** 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 2. ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A, 1985.

IMPERATRIZ (MA). Escola Municipal Prof. Telasco Pereira Filho. **Projeto Político Pedagógico.** Imperatriz, MA: Conselho Escolar, 2021.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf. Acesso em: 23. Jul. 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986 (Série Fundamento).

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14.ed. Caminas, SP: Pontes Editores, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09 dez. 2020.

LEMKE, Jay L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In: REINKING, David *et al.* (orgs.). **Handbook of Literacy and Technology**: Transformations in a Post-Typographic World. Hillsdale: Earlbaum, 1998. p. 139-301.

LEMKE, Jay L. **Toward Critical Multimedia Literacy**: Technology, Research, and Politics, in: International Handbook of Literacy and Technology. Londres: LEA, 2006.

LINS, Heloisa Andreia de Matos. TDICS e os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes: formação de professores. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 9; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 6., 2012, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2012. v. 1, n. 1.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

MADEIRA, Diogo. Treino. **Operário da Palavra**, 30 set. 2011. Disponível em: <<http://operariodapalavra.wordpress.com/2011/09/30/treino/>>. Acesso em: 06 maio 2021.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental, DF. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção explorando o ensino, v. 19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2007.

MARTINS, Livia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3481> Acesso em: 04 jan. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MENEGASSI, Renilson José. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Língua Portuguesa/ Programas: Ler e escrever e Orientações Curriculares. Livro do Professor. São Paulo, SP: Fundação Paulo Anchieta, 2010.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/951>. Acesso em: 26 maio 2021.

MIGUEL, Ely Alves *et al.* As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 211-231.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149088> Acesso em: 20 abr. 2020

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Acesso em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403> Acesso em: 18 maio 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessia: pesquisas em educação, cultura, linguagens e arte**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360> Acesso em: 14 dez. 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236> Acesso em: 10 dez. 2020.

PINTO, Veridiane. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajá, Itajá, SC, 2011.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba, PR: Aymará, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. São Paulo, SP: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf Acesso em: 09 jun. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-200. (Coleção explorando o ensino, v. 19).

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. *In* LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 113-124.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. 439f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144> Acesso em: 24 ago. 2020.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, SP: FAPESP, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Mudanças sociais e mal-estar docente: escola, passado e presente e novas exigências para os professores e professoras. **Momento: diálogos em educação**, Porto Alegre, RS, v. 28, n. 1, p. 349-366, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8074> Acesso em: 31 dez. 2019.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas? um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 200f.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2016. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmeliaCalazansda_D.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 38-54, jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v2i3.580> Acesso em: 10 dez. 2020.

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patricia Nora de Souza. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5471> Acesso em: 14 dez. 2020.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Português para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, 2004. v. 1

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês (org). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. **Inventário**, Universidade Federal da Bahia, v. 8, p. 1-16, 2011. Disponível em:
<http://www.inventario.ufba.br/08/O%20processo%20de%20aprendizagem%20corrigido.pdf> . Acesso em: 06 maio 2021.

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 75-86, jun. 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/241> Acesso em: 01 jan. 2021.

SANTOS, Polyana Lacerda. **Turma da Mônica em**: o processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em:
<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11817> Acesso em: 12 jun. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SELBER, Stuart A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3308/1/2007_EdnaCristinaMuniz.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001. p. 85-110.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998 [2002].

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em: 16 maio 2021.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de autoajuda**. 2006. 305f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13715> Acesso em: 11 dez. 2020.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso e gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre/RS, ano 13, n.15, p. 9 - 29, 2010.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4830> Acesso em: 15 jun. 2020.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University press, 1984.

STREET, Brian. V. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf> Acesso em: 06 maio 2021.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador**. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429> Acesso em: 17 abr. 2021.

TELLES, Edna de. **Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112016-150828/pt-br.php> Acesso em: 15 jun. 2020.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá, PR: Editora da UEM, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VIANA, Manuela Maria Cyrino. **Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1416/2/ManuelaViana.pdf> Acesso em: 15 maio 2020.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 329-339, jul./dez. 2015. ISSN: 1809-3507. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118> Acesso em: 13 dez. 2020.

VIEIRA, Eliane A. Pasquotte; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

WEI, Li. **The Bilingualism reader**. London; New York: Routledge, 2000. Disponível em: [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/\[Li_Wei\]_The_Bilingualism_Reader\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/[Li_Wei]_The_Bilingualism_Reader(BookFi).pdf) Acesso em: 22 jun. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad. de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

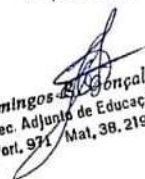
Autorizo que a pesquisadora ROSANA ARAÚJO ROCHA, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, pertencente a Universidade Federal do Maranhão, a ampliação do prazo da autorização da pesquisa a ser realizada na Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho pesquisa intitulada **Ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos: uma discussão com base no multiletramento e na produção de sentidos**, sob orientação da professora Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira. A mesma tem como objetivo geral: analisar as práticas docentes de Língua Portuguesa no uso de multiletramentos para o ensino de surdos.

Ciente dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora está autorizada a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado os direitos garantidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

A referida pesquisa só poderá ocorrer após a concordância dos sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa e da aprovação do projeto de pesquisa pela Banca de Qualificação do referido Mestrado.

Imperatriz – MA, 15 de setembro de 2021.


Domingos de Sá Gonçalves
Sec. Adjunto de Educação
Port. 971 / Mat. 38. 219-1

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A presente pesquisa, cujo título é “*Ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos: uma discussão com base no multiletramento e na produção de sentidos*”, é desenvolvida pela mestrandia Rosana Araújo Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da professora Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira. A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas docentes de Língua Portuguesa no uso de multiletramentos para o ensino de surdos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa por meio de entrevista realizada via *Google forms*, cujo conteúdo será mantido em sigilo pela pesquisadora, no intuito de resguardar a integridade dos participantes e das informações prestadas. Fui devidamente informada sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de geração de dados que serão utilizados, já citados neste termo. Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao participante pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora.

Imperatriz, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa
RG:

Assinatura do pesquisador
RG: 23010362002-4

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS
PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dados pessoais

Nome completo:

Formação Escolar ou Acadêmica:

E-mail:

Temática	Atuação com estudantes surdos
Pergunta	1. Quantos discentes você tem em sala de aula atualmente? 2. Você sabe Libras? ☐ Não conheço muito sobre a Língua de Sinais ☐ Pouco ☐ Conheço alguns sinais ☐ Sim. Consigo me comunicar bem com o discente ☐ Sou fluente em Língua de Sinais. Consigo compreender e interpretar a Libras em diferentes situações comunicativas. Justificativa: (caso achar necessário) 3. Já trabalhou com estudantes surdos em anos anteriores? ☐ sim ☐ não 4. Se sim, há quanto tempo trabalha com surdos? Como foi a experiência como docente?
Temática	Dificuldades no ensino de surdos
Pergunta	5. Você já sentiu alguma dificuldade no ensino de discentes surdos? ☐ sim (Se sim, quais foram?) ☐ não

	6. Em relação à escrita do surdo, como você a define? Você consegue compreender a escrita do(a) discente? () sim () não () Às vezes 7. Quais as principais dificuldades que você encontra(ou) no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula para com os estudantes surdos?
Temática	Escola como espaço de letramento
Pergunta	8. Como você acha que o(a) estudante surdo(a) pode melhorar a escrita e a leitura? Em quais aspectos? 9. Você percebe que as aulas de português atende às necessidades de aprendizagem do discente? Elas podem melhorar? Como?
Temática	Linguagens/multiletramentos e tecnologias digitais
Pergunta	10. Você trabalha com tecnologias e/ou mídias diversas (Vídeos, fotos, imagens, aplicativos) com o discente surdo? Se sim, percebeu alguma melhora no texto desses estudantes com o processo de escrita e leitura? 11. Você acha importante o uso das tecnologias no ensino dos estudantes surdos para a aprendizagem da Língua Portuguesa? Por quê? 12. Você acha que as escolas (bilíngue/regular) têm oferecido ferramentas de ensino que desenvolvam o aprendizado eficiente da leitura e da escrita do surdo? Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA DA INSTITUIÇÃO

Dados pessoais

Nome completo:

Formação Escolar ou Acadêmica:

E-mail:

Temática	Organização da escola
Pergunta	1. Conte um pouco sobre a história da escola 2. Quantos discentes a escola têm atualmente? 3. Como é a rotina dos estudantes? 4. Quais são as atividades desenvolvidas na escola para os discentes surdos no contra turno?
Temática	Profissionais que atuam nesse espaço
Pergunta	5. Quantos e quais são os profissionais que a escola possui? 6. Quantos professores a escola tem atualmente? Qual a formação exigida para trabalhar no ensino de surdos?
Temática	Práticas de ensino
Pergunta	7. Quais os projetos desenvolvidos pela escola direcionados aos estudantes surdos? 8. Nesse período de ensino <i>online</i> , como têm sido desenvolvidas as aulas? 9. A escola utiliza recursos e/ou mídias diversificadas no ensino de surdos? Se, sim, quais? 10. Como é a participação da família na escola?