



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS – PPGCEL

MOANNA BRITO SEIXAS FRAGA

**Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma
escola pública do interior do nordeste brasileiro**

Vitória da Conquista/BA
2017

MOANNA BRITO SEIXAS FRAGA

Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Flores S. de Oliveira

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Vivien Soares

**Vitória da Conquista/BA
2017**

F811e Fraga, Moanna Brito Seixas.
Eventos e práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro. / Moanna Brito Seixas, 2017.
99f.
Orientador (a): Dra. Marília Flores S. de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL Vitória da Conquista, 2017.
Inclui referências.
1. Letramento de surdos. 2. Linguística aplicada. 3. Multiletramento. 4. Educação de surdos. I. Oliveira, Marília Flores S. de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL. III. T.

CDD: 469.07

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção- CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Prof^ª. Dr^ª. Marília Flores Seixas de Oliveira – Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista, 30 de março de 2017

AGRADECIMENTOS

Escrever esses agradecimentos vai além do cumprimento de um protocolo: o ato agradecer aqui representa o fim de uma das etapas de minha trajetória acadêmica. Embora essa parte da dissertação apareça nas primeiras páginas, ela é a última a ser escrita. Isso porque é o pedaço escrito despido de qualquer ciência ou normas; ele é construído com as bases da emoção.

A gratidão é um ato nobre tanto quanto indispensável, pois escrever uma dissertação não é uma atividade solitária. Antes, tal escrita é projetada por um conjunto de colaborações sem as quais chegar ao ponto de escrever a última parte do texto seria impossível.

Posso iniciar agradecendo aos colegas que tive a honra de conhecer durante o mestrado. Muito obrigada pelo apoio, pelos momentos de alegria e pela generosidade nos momentos de aflição.

Aos professores do Programa de Pós-graduação que de maneira direta ou indireta contribuíram para a produção da pesquisa.

À Professora Doutora Marília Flores Seixas não só pela orientação, mas, sobretudo, pelo acolhimento durante um período de dificuldade no curso.

À Professora Doutora Cláudia Vivien Soares pela co-orientação e valiosas contribuições.

Aos sujeitos da pesquisa, sobretudo, os(as) alunos(as) surdos(as) pela confiança e colaboração.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

À minha família e aos amigos por todo incentivo, afago e compreensão pela ausência em inúmeros eventos.

Grata a todos.

RESUMO

Esta dissertação cumpre a tarefa de apresentar o resultado de um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005) que teve como objetivo analisar de que forma o multiletramento favorece, aos alunos surdos, a aprendizagem de Língua Portuguesa. O estudo foi motivado pela necessidade de discutir aspectos referentes ao processo educacional de sujeitos surdos em situações formais de ensino. Em virtude do seu campo multifacetado, o estudo foi inserido na área da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2015; MOITA LOPES, 2013; CELANI 2000) e teve como fontes teóricas (i) Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; TERRA, 2009; SILVA, 2007); (ii) Multiletramento (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, 2015; ROJO, 2013); (iii) Estudos Surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2005; SKLIAR, 2005); (iv) Gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; HANKS, 2008) e (v) Semiótica (SANTAELLA, 2005; VAN LEEUWEN, 2006; FERRAZ & CASTRO, 2016). Este Estudo de Caso foi realizado em uma instituição pública de ensino regular e inclusivo, em uma cidade do interior do nordeste brasileiro. Neste contexto foram selecionados dois *loci* para produção de dados: (i) sala de aula de Língua Portuguesa (classe regular) e (ii) sala de recursos multifuncionais. O estudo ainda contou com a colaboração de seis sujeitos que fazem parte dessa comunidade escolar: o(a) gestor(a), o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, o(a) professor(a) da sala de recursos multifuncionais, o(a) intérprete e dois(duas) alunos(as) surdos(as). Os dados foram produzidos, analisados e discutidos à luz das teorias destacadas acima, com base em um enquadramento metodológico de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006) e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Foram empregados, como instrumentos da pesquisa, a entrevista semiestruturada (BOGDAN, & BIBLEN, 1994), a observação participante (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) e o diário de campo (FALKEMBACH, 1987). O resultado deste estudo demonstrou que (i) é relevante a exploração de múltiplas linguagens no contexto escolar e da surdez, (ii) ocorreram eventos de letramento principais e paralelos nos dois *loci*, (iii) os eventos principais ocorridos nas aulas de Língua Portuguesa pouco concorreram para práticas de (multi)letramento dos(as) alunos(as) surdos(as) que participaram daquele ambiente, (iv) os surdos e não surdos atribuíram valores distintos às produções textuais e (v) os eventos (principais e paralelos) e práticas de (multi)letramento ocorridos na sala de recursos multifuncionais se apresentaram responsivos às realidades linguística e cultural do sujeito surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Eventos e Práticas de Letramento. Multiletramento. Educação de Surdos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation presents the final results of a Study Case (ANDRÉ, 2005) whose objective was to analyze the way multiliteracy favors deaf students' learning of the Portuguese Language. This work was motivated by the need to discuss some aspects of the educational process deaf students are immersed in within situations of formal education. By virtue of this multifaceted field, this work is within the main area of the Applied Linguistics (KLEIMAN, 2015; MOITA LOPES, 2013; CELANI 2000), and is based on the following theoretical framework: (i) New Studies of Literacy (STREET, 2014; TERRA, 2009; SILVA, 2007); (ii) Multiliteracy (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, 2015; ROJO, 2013); (iii) Deaf Studies (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2005; SKLIAR, 2005); (iv) Discourse Genres (BAKHTIN, 1997; HANKS, 2008) e (v) Semiotics (SANTAELLA, 2005; VAN LEEUWEN, 2006; FERRAZ & CASTRO, 2016). This Case Study was carried out in a public regular school, in a countryside city of the Northwestern of Brazil. In this context, two *loci* were chosen to produce the data: (i) the Portuguese Language classroom (regular classes) and (ii) multifunctional resources room (for special educational service). The research relied on the collaboration of six subjects that are part of this school community: the principal, the Portuguese Language teacher, the teacher responsible for the multifunctional resources room, the Brazilian Sign Language interpreter and two deaf students. The data was produced, analyzed and discussed in the light of the aforementioned theoretical framework, following the qualitative research paradigm (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006) and the ethnographic approach (ANDRÉ, 1995) by using the semistructured interview (BOGDAN, & BIBLEN, 1994), the participant observation (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) and the field diary (FALKEMBACH, 1987) as research tools. The study result has demonstrated that (i) it is relevant to explore multiple languages in the deafness and school contexts, (ii) main and parallel events of literacy have occurred in both *loci*, (iii) the main events that took place in the Portuguese Language Classroom have contributed very little to the (multi)literacy practices of the deaf students who had participated in that place, (iv) both deaf and non-deaf students have attributed different values to the written productions, and (v) the main and parallel events as well as the (multi)literacy practices occurred in the multifunctional resources class have presented responsive reactions to the cultural and linguistic reality of the deaf.

KEYWORDS: Events and Practices of Literacy. Multiliteracy. Deaf Education. Applied Linguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ASL- Língua Americana de Sinais

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

GNL- Grupo Nova Londres

IE- Intérprete Educacional

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LA- Linguística Aplicada

L1- Língua Materna

L2- Segunda Língua

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LP- Língua Portuguesa

LS- Língua de Sinais

NEL- Novos Estudos do Letramento

TCLE- Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Considerações gerais das entrevistas	45
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de recursos multifuncionais (acervo pessoal).....	52
Figura 2 - Jogos educacionais (acervo pessoal).....	52
Figura 3 - Dicionário de Libras (acervo pessoal).	53
Figura 4 - Panorama dos eventos paralelos	59
Figura 5 - Panorama dos eventos principais.....	60
Figura 6 - Panorama dos eventos principais (sala de recursos).....	67
Figura 7 - Panorama dos eventos paralelos (sala de recursos).....	67

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES¹

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[[(ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

¹ Disponível em: <http://www.concordancia.lettras.ufrj.br>. Acesso em: 07 de outubro de 2016.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	iv
LISTA DE QUADROS.....	v
LISTA DE FIGURAS	vi
CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES	vii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA APOSTA PARTICULAR.....	10
PONTO DE PARTIDA.....	11
CAPÍTULO I:	
A LINGUÍSTICA APLICADA E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO	15
1.1 UM PANORAMA SOBRE LETRAMENTO	17
1.2 ESTUDOS ATUAIS DO LETRAMENTO.....	20
1.3 MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS	22
1.4 A SEMIOSES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	25
CAPÍTULO II:LETRAMENTO DE SURDOS: ONTEM E HOJE.....	28
2.1 O BILINGUISMO NO CONTEXTO DA SURDEZ.....	32
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	34
CAPÍTULO III:O PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	39
3.2 UMA PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	49
3.3 ESTUDOS DE CASO	43
3.4 A PRODUÇÃO DE DADOS.....	53
3.4.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO	44
3.4.1.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	45
3.4.1.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	46
3.4.1.3 DIÁRIO DE CAMPO.....	47
3.5 OS <i>LOCUS</i>	48
3.5.1 SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	49
3.5.2 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	51
3.6 OS SUJEITOS E OS PARTICIPANTES.....	53
3.7 O PAPEL DO INTÉRPRETE.....	55

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	56
4.1 O MOVIMENTO DAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	56
4.1.1 SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
4.1.2 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTO DE CHEGADA (?)	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86
APÊNDICE A.....	87
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) GESTOR(A) DA INSTITUIÇÃO	
APÊNDICE B.....	88
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA	
APÊNDICE C.....	90
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) INTÉRPRETE	
APÊNDICE D.....	92
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
APÊNDICE E.....	93
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS(AS) ALUNOS(AS) SURDOS(AS)	
ANEXOS	95
ANEXO A	96
TEXTO: O HOMEM TROCADO	
ANEXO B	97
FOTOGRAFIA DO CADERNO DO(A) ALUNO(A) AE19	
ANEXO C	98
TEXTO: POTYRA (AS LÁGRIMAS ETERNAS)	
ANEXO D	99
EXEMPLARES DE PROPAGANDAS	

UMA APOSTA PARTICULAR

O mundo das linguagens sempre exerceu um grande fascínio em mim. Em diversas situações me vi observando como as pessoas se articulavam por meio de uma infinidade de linguagens. E com os sujeitos surdos não poderia ser diferente: o mundo (do) surdo, repleto de singularidades e até mesmo de mistérios, é bastante diferente do mundo não surdo.

Um aspecto que caracteriza uma das singularidades é o modo como surdo percebe o mundo e o modifica. Isto é, o surdo percebe o todo que o rodeia por meio da visão e o expressa por meio das mãos que emitem sons somente ouvidos pelos olhos. De modo geral, é por meio de uma língua sem som (Língua de Sinais) que o sujeito surdo interage socialmente. A Língua de Sinais é considerada pelos próprios surdos uma das principais marcas identitárias da Cultura Surda.

Estas e outras questões se tornaram motivadoras para conhecer o ainda desconhecido por mim. Graças à contribuição dos próprios surdos que conheci ao longo do tempo pude compreender um pouco mais desse universo. O interesse pelo mundo surdo foi tão motivador que me dediquei aos estudos e me tornei profissional na área. Antes de ter sido aprovada na seleção do mestrado, atuei como professora de Introdução à Língua de Sinais, no programa de formação de professores, pela Plataforma Paulo Freire, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA). Durante um ano e meio ministrei aulas nos cursos de licenciatura em Matemática e bacharelado em Ciências Sociais. Foi uma experiência muito gratificante e colaborativa.

Foi exatamente em uma das aulas que um aluno me perguntou: “– professora, como uma pessoa surda aprende a Língua Portuguesa?”. Esse questionamento foi um divisor de águas em toda minha trajetória como professora e, sobretudo, como uma pessoa curiosa que sou. Respondi ao meu aluno que a Língua Portuguesa era ensinada para os surdos como uma segunda língua e não como língua materna e que textos não-verbais eram os principais recursos didáticos utilizados.

Respondi, mas não me dei por satisfeita. Fui em busca de mais informações. Passei a frequentar igrejas, núcleos de apoio escolar e outros espaços onde os surdos costumam se reunir, a fim de obter mais informações sobre os processos educacionais e sociais do sujeito surdo. Desse modo, elaborei um projeto de pesquisa que possibilitasse (re)conhecer o

processo de multiletramento² de alunos surdos no contexto escolar. Portanto, pretendi, com esta pesquisa, discutir o tema e compartilhar com demais profissionais da área e pessoas interessadas.

Aproveito a oportunidade para agradecer a cada um dos surdos que conheci. Cada um trouxe um pouco do seu mundo e me permitiu conhecê-lo. Portanto, esta pesquisa foi realizada como forma de agradecimento e homenagem.

PONTO DE PARTIDA

No cenário atual, tem-se visto crescer as discussões sobre o processo educacional de alunos surdos. Não é raro encontrar, em meio às tantas referências, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, discussões que remetam à cultura e/ou à educação de surdos.

Vários levantamentos (FERNANDES, 2005; GÓES, 1996; KARNOPP, 2005; QUADROS, 1997) indicam que, a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como expressão identitária dos surdos brasileiros, dá-se início a inserção de um maior número de pessoas surdas em instituições regulares de ensino. Por outro lado, o espaço escolar vem reproduzindo os efeitos de uma herança de séculos passados, em que se considerava íntima a relação entre educação, escrita e poder. Nesse cenário, a escrita ganha dimensão e “*status*” de instrumento normalizador dos novos alunos que antes não faziam parte de tal ambiente.

Não é difícil certificar que os alunos surdos sofrem a exigência do domínio da escrita (CAVALCANTI; SILVA, 2007), já que a sua ausência é entendida como inviabilização da aprendizagem³. O domínio da escrita é a marca de uma sociedade grafocêntrica que estabelece seus valores a partir da aquisição e domínio do código.

É importante destacar que não se trata de uma apologia ao não uso da escrita. Como sujeitos de uma sociedade que substituiu o valor da palavra falada pela palavra escrita, não seria consequente nenhum tipo de resistência a ela. Defendo aqui um posicionamento

² A teoria do multiletramento (GNL, 2015; ROJO, 2013) não aborda as noções de eventos e práticas de multiletramento. Em virtude da importância das noções de eventos e práticas de letramento (STREET, 2014) para este estudo, foi feita uma adaptação das teorias em questão com o intuito de alcançar a proposta da pesquisa. Dessa forma, foi utilizada a expressão “eventos e práticas de (multi)letramento”. Isso, de certo modo, justifica o uso dos parênteses no termo ‘multiletramento’.

³ Neste estudo não foram aprofundados os conceitos de desenvolvimento cognitivo, vez que não se trata do foco da pesquisa. O conceito de aprendizagem utilizado aqui dialoga com os pressupostos dos Estudos do Letramento, ou seja, a aprendizagem é vista sob a perspectiva sociocultural.

contrário às escolas regulares de ensino que adotam o letramento autônomo⁴ como objetivo principal e tentam fazer da escrita a voz que falta ao surdo. A escrita, quando tomada pela sociedade como símbolo de racionalidade, de desenvolvimento das habilidades cognitivas, concorre para a desvalorização e a descaracterização da pessoa surda, da sua cultura e da sua língua (mais) natural, ou seja, a língua de sinais.

Como a representação gráfica da língua não é uma atividade comum a todas as culturas e nem a todos os seres humanos, como é o caso de muitos surdos, é possível lançar mão de outros tipos de linguagens tão legítimas quanto a escrita e capazes de possibilitar a participação do sujeito em práticas sociais. Conforme a literatura especializada (QUADROS; KARNOOP, 2004; LACERDA, 2006), a educação de surdos deve ser articulada com base nas particularidades e no potencial deste público, o que implica uso de práticas pedagógicas diferenciadas e que favoreçam a compreensão de diversos tipos de linguagens. Deste modo, as comunidades escolares que prestam atendimento a pessoas surdas devem priorizar o multiletramento por meio da “exploração do aspecto visual, por exemplo, de gravações em vídeo ao invés de texto escrito [...]” (CAVALCANTI & SILVA, 2007, p. 239).

Tendo isso em vista, a presente dissertação cumpre a tarefa de apresentar os resultados desta pesquisa que se realizou a partir da seguinte indagação: de que forma o multiletramento favorece, aos alunos surdos, a aprendizagem de Língua Portuguesa? Para obter a resposta, foi delineado como objetivo geral: analisar de que forma o multiletramento favorece, aos alunos surdos de uma turma do ensino médio, a aprendizagem de Língua Portuguesa. Subjacentes ao objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: (i) discutir as noções de multiletramentos de surdos; (ii) descrever e analisar os eventos (principais e paralelos) e práticas de letramento; e (iii) investigar os mecanismos de materialização do multiletramento na sala de aula de Língua Portuguesa e na sala de recursos multifuncionais

O enquadramento metodológico que orientou esta investida é de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006) e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Além disso, adotei os pressupostos do estudo de caso (ANDRÉ, 2005), vez que tive a intenção de averiguar um caso específico, ou seja, de investigar sobre os eventos e práticas de letramento de alunos surdos, matriculados em uma escola (regular e inclusiva) situada no interior do nordeste brasileiro.

⁴O modelo autônomo de letramento dá ênfase à escrita enquanto símbolo de racionalidade, de desenvolvimento das habilidades cognitivas. Esse modelo tende relacionar educação, escrita, poder e ascensão social (STREET, 1985).

A instituição escolar selecionada para a execução da pesquisa é fruto de Políticas Públicas de inclusão, haja vista que são atendidos alunos ditos normais, alunos com deficiência mental e/ou física, assim como alunos surdos. Nela, a prestação dos serviços é realizada em salas regulares, onde os alunos assistem às aulas que compõem o currículo de base comum (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.) e nas salas de recursos multifuncionais onde são atendidos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Na realidade existem duas salas de recursos: uma é destinada para o atendimento de alunos com deficiências diversas, e a outra para os alunos surdos. Esta e a sala de aula de Língua Portuguesa constituíram os *loci* desta pesquisa.

É importante ressaltar que, as aulas de Língua Portuguesa foram escolhidas para investigação por conta do significado que essa língua tem para o sujeito surdo, ou seja, ainda é recorrente a exigência da aquisição da escrita para “ocupar” o lugar da voz que lhe falta. Já a sala multifuncional se fez necessária por conta da proposta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Para realizar a pesquisa contei com a participação de seis sujeitos, a saber: (i) gestor(a) da instituição; (ii) professor(a) de Língua Portuguesa; (iii) professor(a) da sala de recursos multifuncionais; (iv) dois(duas) alunos(as) surdos(as) e (v) um(a) intérprete. No que se tange aos instrumentos de produção e coleta de dados, utilizei: (i) entrevistas semiestruturadas; (ii) diário de campo; e (iii) observação participante. Estes três instrumentos foram articulados de forma que favorecessem o reconhecimento da importância do processo de investigação, já que apresentam possibilidades de analisar o objeto da pesquisa sob várias perspectivas.

É importante destacar que esta pesquisa está inserida no campo na Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2015; MOITA LOPES, 2013; CELANI 2000) que, por sua vez, tem propiciado veículos de discussão sobre questões ligadas à linguagem e à vida social (MOITA LOPES, 2006). A proposta da Linguística Aplicada, doravante LA, é vislumbrar a língua(gem) como uma prática de natureza sociodiscursiva que reflete e refrata o agir do\ no mundo e dos\ nos sujeitos. Essa concepção compreende uma relação existente entre a realidade, os sujeitos e as suas práticas socioculturais.

Os dados produzidos foram analisados e discutidos à luz das seguintes teorias:

- (i) Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; TERRA, 2009; SILVA, 2007);
- (ii) Multiletramento (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, 2015; ROJO, 2013);
- (iii) Estudos Surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2005; SKLIAR, 2005);
- (iv) Gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; HANKS, 2008);
- (v) Semiótica (SANTAELLA, 2005; VAN LEEUWEN, 2006; FERRAZ & CASTRO, 2016).

Por uma questão de organização, esta dissertação foi dividida em seis capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. No Capítulo I, o introdutório, apresentei as justificativas, os objetivos e as principais teorias que nortearam a investigação. No Capítulo II, fiz, primeiramente, reflexões sobre os Estudos do Letramento e sua interface com a Linguística Aplicada. Em seguida, apresentei um panorama sobre Letramento e nele destaquei desde a dificuldade de conceituá-la até as perspectivas atuais. Nesse espaço, busquei conceituar as noções caras para os Estudos do Letramento e também para esta pesquisa, a saber: (i) eventos e práticas de letramento e (ii) evento de letramento principal e evento de letramento paralelo. O evento de letramento é entendido como atividades particulares e observáveis em que estão envolvidas práticas de leitura e/ou escrita (STREET, 2014; HEATH & STREET, 2008), enquanto práticas de letramento é o conceito referente às concepções socioculturais dos significados de textos escritos (STREET, 2001).

No Capítulo III, tracei um panorama acerca do Letramento de pessoas surdas. Nesse sentido, abordei sobre os processos educativos de surdos, e, sobretudo, a importância da Língua de Sinais, doravante LS, para a consolidação da aprendizagem e interação social das pessoas surdas usuárias desta língua.

No Capítulo IV foram descritos os percursos metodológicos: instrumento de coleta de produção e coleta de dados; os sujeitos que participaram da pesquisa, além do próprio contexto da pesquisa. O Capítulo V ficou reservado às análises e discussões dos dados. Estes, por sua vez, foram analisados à luz das teorias já mencionadas e a partir de duas categorias: (i) eventos (principais e paralelos) e práticas de (multi)letramento mais recorrentes em aulas de Língua Portuguesa e na sala de recursos multifuncionais e (ii) gêneros e sistemas semióticos utilizados nos ambientes. No Capítulo VI tratei das considerações finais do trabalho de investigação. Nesse espaço, ressalté a relevância do ambiente escolar ser fomentador de experiências variadas tendo como pressuposto o uso de múltiplas linguagens.

CAPÍTULO I

A LINGUÍSTICA APLICADA E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

A Linguística Aplicada, doravante LA, vem sendo discutida com maior efervescência nos últimos anos. Isto se deve ao modo como a LA vem se desenvolvendo não só no Brasil como em outros países. Desde a década de 1990, do século passado, a LA tem se dedicado a investigações que tomam como objeto de estudo a linguagem no contexto de ação.

Isso, de certo modo, é o reflexo do que muitos teóricos consideram como “virada linguística” (MOITA LOPES, 2013, p. 22), na qual adota-se como ponto de partida não mais a língua descontextualizada, em seu estado estático, mas sim novas formas de produzir conhecimento que visam colaborar com a discussão de alternativas da vida social contemporânea.

O novo modo de fazer pesquisa, de fato, provocou certo desconforto em pesquisadores das ciências humanas devido aos novos procedimentos metodológicos adotados. Isso significa que o planejamento de estratégias de ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras, já não está em primeiro plano. A LA, agora, passa a produzir conhecimento de forma multifacetada

por meio das chamadas viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção (MOITA LOPES, 2013, p. 16).

Deste modo, o novo perfil da “velha” ciência tem possibilitado debates sobre os Estudos do Letramento. À luz da Linguística Aplicada têm sido cada vez mais frequentes o desenvolvimento de pesquisas sobre as linguagens e seus reflexos em contextos socioculturais, como em comunidades minoritárias, por exemplo.

A abordagem teórico-metodológica da LA possibilita o entendimento do termo “letramento” como um fenômeno observado por meio de eventos e práticas que refletem e refratam concepções culturais e ideológicas de uma determinada sociedade. Segundo Rojo (2009), o termo letramento abarca os usos sociais da leitura e da escrita, por sua vez, observáveis em contextos sociais diversos (como na escola, na Igreja, no trabalho etc.).

O letramento pode ser global ou local, valorizado ou não; e, à luz da LA transdisciplinar, pode ser perspectivado sob seus aspectos sociológicos, antropológicos e socioculturais. A contribuição dessa ciência para os Estudos do Letramento, por exemplo, é reflexo da abrangência e dos avanços nos modos de fazer pesquisa.

Seu caráter transdisciplinar fundamenta e fortalece as novas investigações sobre linguagens e as práticas sociais e isso justifica o modo como os Estudos do Letramento têm sido discutido. Assim, é possível considerar que caráter plural e multifacetado dos Estudos do Letramento coaduna com os pressupostos da Linguística Aplicada.

O ponto alto da interseção entre a LA e os Estudos do Letramento está no interesse pelos

usos da linguagem na construção de relações sociais baseadas no poder; nas conexões entre poder e conhecimento; na construção de conhecimentos e identidades na e pela interação em situações concretas de comunicação intercultural no mundo contemporâneo [...] (KLEIMAN, 2015, p. 23).

Não se pode negar que a LA tem elevado seu caráter responsivo tanto no que diz respeito à teoria e à prática quanto ao resultado dessa união em prol vida social. “Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisa em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina” (CELANI, 2000, p. 118). Isto quer dizer, em outras palavras, que a “LA vai construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Abordar os Estudos do letramento, e mais especificamente o multiletramento de surdos a partir de uma abordagem social e cultural, é “trazer para o primeiro plano os discursos sobre o próprio fazer dos participantes das pesquisas que [...] freqüentemente têm suas vozes silenciadas e suas concepções invisibilizadas” (KLEIMAN, 2015, p. 22).

Pensar em multiletramento de alunos surdos requer uma maior reflexão acerca do papel da linguagem, dos sujeitos e do seu vínculo com práticas sociais. Dessa maneira, a LA tem sido bastante utilizada para produzir conhecimento sobre temáticas como essa e, sobretudo, favorecer a produção de uma ciência plural, de caráter responsivo à vida social.

1.1. UM PANORAMA SOBRE LETRAMENTO

Partindo de uma visão mais genérica, pode-se afirmar que o campo de estudos do letramento se dedicou, inicialmente, em defini-lo como o uso social da leitura e da escrita e suas possíveis implicações na/para vida social dos sujeitos. Na realidade, definir o conceito de letramento não é uma tarefa tão fácil, já que existem tantos tipos e, para cada um, são guardadas características e implicações distintas.

Uma das primeiras tentativas de definição termo letramento, aqui no Brasil, foi realizada por Mary Kato (1986). Em sua obra, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, a autora declara que a língua culta é o resultado do processo de letramento. Dois anos após essa declaração, Tfouni (1988) publicou em uma de suas obras (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*) as distinções dos termos letramento e alfabetização. Vê-se, portanto, que desde a década de 1980 o tema tem sido alvo de discussões.

Segundo Terra (2009), não havia um consenso acerca da própria definição do conceito de letramento. Somente nos anos 80 houve uma maior difusão do termo e introdução em dicionários da área de Educação e das Ciências da Linguagem, nos quais constavam como significado a aquisição e domínio da leitura e da escrita.

O cenário de (in)definições contribuiu para que o conceito de letramento alcançasse uma maior dimensão, admitindo, então, a possibilidade de existência de múltiplos e multiletramentos. Em virtude da participação dos sujeitos em diversas atividades sociais, surgem várias nomenclaturas e implicações para os novos tipos de letramento. Isso significa que é possível utilizar, guardadas suas características, os termos: “letramento digital”, “letramento social”, “letramento acadêmico”, dentre outros.

Os Novos Estudos do Letramento trouxeram também as noções de práticas e eventos de letramento (STREET, 2012 *in* MAGALHÃES, 2012). Esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados, de forma que, em algumas referências, são discutidos conjuntamente. Para Street (2012), os eventos de letramento são atividades realizadas à luz da leitura e da escrita e ocorrem em diferentes contextos sociais.

Silva (2007, p, 39) declara que “a unidade básica de análise” do letramento é o evento, pois apresentam características de natureza observável. Dito de outro modo, são atividades “visíveis”, como por exemplo, a leitura de um livro, a escrita de um e-mail ou de um bilhete ou um(a) pessoa proferindo uma palestra. Isso significa que os eventos são plurais, ou seja, se

configuram de forma variada. Em um ambiente escolar, por exemplo, é possível verificar a ocorrência de vários eventos em uma mesma aula: exposição oral, as cópias nos cadernos, o(s) registro(s) na(s) caderneta(s) realizado pelo(s) professor(es), produção textual, dentre outros.

Após a realização de pesquisas em comunidade populares nos Estados Unidos, Heath (1983) definiu evento de letramento como atividades de leitura e escrita constituintes e constitutivas de interação e, nessa perspectiva, possibilitou a percepção de que não se trata de atividades exclusivas de ambientes escolares. Em outras palavras, as atividades de leitura e de escrita poderiam ser observadas em variados ambientes, o que confirmaria o caráter social do uso da leitura e da escrita. Além disso, Heath (1983) concluiu que cada comunidade considera e pratica atividades de leitura e de escrita de forma distinta.

Assim, eventos de letramento são definidos como atividades em que a leitura e a escrita estabeleçam uma relação de retroalimentação com as práticas sociais, vez que, cada uso reflete uma dada situação sociocultural e vice-versa.

As práticas de letramento são os significados dados pelos agentes em uma determinada situação em que se faça uso da leitura e da escrita. Dito de outro modo, são as convenções e concepções culturais e sociais que orientam a produção de significado de um dado evento de letramento. Isso significa que, existem culturas que dão significados distintos para o uso da escrita, ou seja, não se trata de concepções estanques; haja vista que “as práticas de letramento resultam de decisões humanas baseadas nos valores das pessoas” (SILVA, 2007, p. 42). Desse modo, o conceito de práticas de letramento, de certo modo, potencializa a análise e compreensão dos eventos imersos em práticas sociais. Por isso, esses dois conceitos foram utilizados de forma preponderante nesta pesquisa.

Street (2001) afirma que ambos os conceitos representam duas faces da mesma moeda e que a distinção desses termos ocorre por uma questão meramente metodológica. Ora, o evento de letramento pode, de fato, ser analisado de forma isolada, haja vista que o(a) pesquisador(a) terá oportunidade de observar as situações de uso da escrita e da leitura. Neste caso, aspectos como os sentidos e os significados, as naturezas social e cultural das situações não serão abordadas. Já a prática de letramento representa a transgressão da descrição de eventos.

Silva (2007) destaca a existência de eventos de letramento principais e paralelos. Para conceituá-los, a pesquisadora partiu do conceito de eventos de letramento (STREET, 2014) e associou ao contexto escolar. Dessa forma, entende-se por eventos principais, as atividades, ações, momentos estabelecidos pelo professor como, por exemplo, uma produção textual ou a leitura de um texto. Já os eventos paralelos são estabelecidos pelos próprios estudantes como,

por exemplo, rabiscos e, recados escritos na carteira. Para Silva (2007, p. 47), os eventos paralelos confirmam “o fato de o letramento escolarizado não ser a única forma de letramento.”

Para teóricos como Halliday (1996) e Hasan (1996), o letramento não passa de uma questão meramente linguística; para outros, o termo tem sido utilizado para designar o produto do processo (político e ideológico) do uso da leitura e da escrita em diversas atividades das quais os sujeitos participam.

O letramento de grupos e comunidades minoritárias, como a comunidade surda, vinha (ou ainda vem) sendo pensado e estabelecido a partir da teoria do modelo autônomo de letramento. Este modelo, por sua vez, não leva em consideração o contexto de atuação no qual este indivíduo se encontra. Como afirma Street (2012, p. 07),

o ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

O modelo autônomo desconsidera a pluralidade e a natureza social das práticas de letramento e isso é facilmente perceptível se for observado o vácuo que se instala entre as atividades desenvolvidas na comunidade escolar e as práticas sociais que se realizam fora dela. Isso quer dizer que “a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita” (TERRA, 2009, p. 35).

Para Marchusci (2002, p.17), a supremacia do grafocentrismo revela que “o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita”. Nesse sentido, pode-se inferir que a escrita, por apresentar características como “planejada”, “normatizada” e “elaborada”, estaria reservada ao dom de possibilitar ao sujeito a capacidade de fazer abstrações. Isso possibilitaria concluir que, as pessoas que não têm o domínio da escrita, por qualquer motivo que seja, estariam fadadas a viver em um mundo concreto.

Uma parte significativa das pessoas surdas ainda convive com o estigma de que são seres incapazes de fazer abstrações, de ir além do mundo material e palpável. Importa registrar que o “problema” do letramento não está associado somente ao lugar onde situa o público surdo, “porém, não podemos nos furtar de assumir que as minorias têm sua situação agravada, dada a diversidade lingüística e cultural constitutiva destes grupos sociais” (LODI

et al, 2002, p. 15). A exemplo disso, é possível citar a comunidade surda que vê suas manifestações linguísticas e culturais como formas desprestigiadas. Ora, isso está intrinsecamente relacionado às políticas linguísticas que acabam por valorizar um tipo de manifestação em detrimento de outro. Tal fato pode ser facilmente verificado quando tomado como exemplo a legalização da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, ocorrida somente em 2002.

É importante compreender que letramento é um processo e não um produto. É um processo porque (inter)relaciona pessoas, práticas sociais, linguagens, gêneros do discurso e construção de significado. Isto posto, o letramento como processo compreende

desde a apropriação da escrita (no caso de um analfabeto que é letrado na medida em que consegue identificar o ônibus que deve tomar, reconhece mercadorias pelas marcas, identifica o valor do dinheiro etc., mas não escreve e nem lê regularmente) indo até a apropriação profunda (como no caso de um indivíduo que escreve uma dissertação de mestrado, lê jornais regularmente etc.) (MARCUSCHI, 2002, p. 50).

Com base nos postulados de Barton (1994), é possível afirmar que o letramento não é somente um conjunto de habilidades e competências linguísticas e intelectuais. É, pois, um conjunto de práticas socioculturais, organizadas e situadas. Essas práticas “permitem ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica” (XAVIER, 2002, p.02). A não compreensão da amplitude desse fenômeno (letramento) corresponde à descaracterização da sua natureza plural e multifacetada, o que incorre em prejuízos de ordem social para os sujeitos.

1.2 ESTUDOS ATUAIS DO LETRAMENTO

A concepção do termo múltiplo letramento surgiu a partir da legitimação da pluralidade do letramento e como “um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo” (STREET, 2014, p 71). Trata-se da reação a um tipo de letramento que durante muito tempo tornou-se uma prática dominante em várias instituições de ensino. Esse modelo exercia a função de balizador “segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado\letrado e não-letrado” (TERRA, 2009, p. 32). Dito de forma mais claro, o modelo autônomo de letramento negligencia aspectos

determinantes como a cultura, o empoderamento e a ideologia, ao mesmo tempo em que trata as atividades de leitura e escrita como faculdades individuais, neutras e universais.

Os reacionários ao modelo autônomo não adotam a escrita como a mais importante aquisição que o sujeito deve alcançar, haja vista que se trata de uma prática social em que estão atrelados fatores ideológicos, identitários e visões de mundo. Dessa forma, o modelo ideológico tende a perspectivar a escrita como uma prática social que não se reduz a uma mera aquisição de habilidades reservadas a si mesmas.

A visão reducionista da escrita gera uma clara confusão entre os conceitos de alfabetização e letramento, posto que, de modo geral, a alfabetização cumpre a tarefa de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno através da aquisição e domínio do código escrito e, assim, “limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação\identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e\ou de textos artificiais” (TERRA, 2009, p. 36).

A compreensão do letramento como prática social auxilia a promoção de outros variados tipos de letramento, o que favorece seu entendimento

como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso (TERRA, 2009, p. 33).

Sua multiplicidade está associada, sobretudo, à multiplicidade de esferas sociais. E cada uma delas exige do sujeito habilidades com as formas de manifestação das linguagens. Isso significa que os múltiplos e multiletramentos estão intimamente relacionados aos diversos tipos relativamente estáveis de enunciados. Ou seja, cada esfera de atividade humana requer determinados gêneros do discurso e cada um deles tem seu mecanismo de representação da vida real (BAKHTIN, 1997).

Os estudos do Grupo Nova Londres⁵ defendem a teoria dos multiletramentos que, por sua vez, legitima a variedade das manifestações linguísticas e culturais. Na perspectiva do contexto escolar, a teoria do multiletramento poderia ser tomada como base para exploração do uso de múltiplas linguagens. Isso significa lançar mão de textos não-verbais, de vídeos, de jogos, enfim, fazer uso de sistemas semióticos diversificados para construção de significados.

⁵ New London Group.

O multiletramento é plural no que tange às linguagens, às culturas, aos contextos e aos significados.

O multiletramento vislumbra alcançar uma educação responsiva com vistas à compreensão e ao uso linguagens e sua íntima relação com as práticas sociais. De fato, toda forma de manifestação da linguagem está intrinsecamente ligadas às pluralidades das práticas e esferas sociais. Na realidade, são sempre responsivos a elas.

Tendo isso em vista, a teoria do multiletramento (GNL, 2015) foi tomada como base para refletir as especificidades dos sujeitos surdos dentro do contexto regular de ensino. Contudo, importa destacar que essa teoria e a maior parte do referencial teórico utilizado não foram “resgatados” de fontes específicas da educação de surdos. Isso quer dizer, que não se trata de teorias e conceitos originários do contexto da surdez. Dessa forma, houve a apropriação de teorias genéricas em virtude da aproximação entre os pressupostos defendidos pelos teóricos que se dedicam aos Estudos Surdos.

1.3 MULTILETRAMENTO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

As teorias bakhtinianas afirmam que as diversas formas de manifestação da linguagem se materializam por meio dos gêneros discursivos. Isso se deve ao fato dos gêneros serem tratados como “elementos historicamente específicos da prática social, cujos traços definidores os vinculam a atos comunicativos situados” (HANKS, 2008, p. 64).

Vislumbrar os gêneros como prática social é abrir mão da concepção formalista, e, ao mesmo tempo, confirmar o surgimento de novas teorias dos estudos da linguagem. Isso significa que a linguagem passa a ser analisada também sob óptica social, ou seja, ela reflete e refrata as manifestações humanas.

As teorias bakhtinianas contribuíram para a discussão do conceito de letramento ao tratar do conceito de esfera social. Para Kleiman (2015, p. 05) “a adoção de tal conceito implica considerar o tempo e o lugar históricos em que os enunciados são produzidos, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação.”

As esferas sociais co-criam seus próprios gêneros e, por isso, “o funcionamento de uma esfera também define “maneiras específicas de dizer\enunciar”, de discursivisar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros do discurso” (ROJO, 2012, p. 12).

De maneira geral, a arquitetura dos gêneros discursivos é composta pelo seu estilo, aspecto composicional e conteúdo temático (BAKHTIN, 1997, p.283). O estilo “nada mais é

senão o estilo de gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana”. Bakhtin compreende o estilo como um constructo de natureza social, mesmo quando traz características individuais. Isso se explica porque as vozes dos sujeitos, presentificadas na forma e no estilo, são possíveis na alteridade e na ação coletiva e colaborativa entre eles.

A construção composicional é a estrutura *per se* que, por sua vez, é determinada pelo projeto enunciativo (SOBRAL, 2009). Dito de outro modo, os gêneros podem ser mais padronizados (documentos oficiais) ou menos padronizados (obras literárias em geral). Já o conteúdo temático, ou tema, “só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação ao lado de elementos verbais” (SOBRAL, 2009, p. 75).

As novas abordagens sobre o Estudo do Letramento defendem tanto a heterogeneidade das práticas sociais como também a heterogeneidade de linguagens, o que implica ampliação do uso social da escrita para o uso social das diversas linguagens. Isso, em termos bakhtinianos, significa interagir socialmente por meio das linguagens verbal e não-verbal. A exemplo da heterogeneidade das práticas sociais e de linguagens, tem-se o uso das redes sociais que, por sua vez, concorrem para a promoção de novos eventos e práticas de letramento e (re)definem os gêneros do discurso.

De fato, a cultura digital tem (re)desenhado a instrumentalização das múltiplas modalidades (linguagem verbal e não-verbal, imagens em movimentos e sons), o que, para teóricos como Rojo (2009, p. 107), houve uma reconsideração de “outras semioses que não somente a escrita”. E, nessa perspectiva, “a concepção tradicional de textos apenas como linguagem escrita se torna obsoleta na medida em que a escrita deixa de ocupar cada vez mais o papel principal” (FERRAZ & CASTRO, 2016, p. 141).

Para teóricos da educação de surdos (CAVALCANTI, 2007; GÓES, 1996), as novas tecnologias digitais têm representado ganhos significativos no que se referem à aprendizagem da LP para surdos, pois com o uso do computador e da Internet, os surdos passam a ampliar o repertório de gêneros discursivos. Além disso, os surdos têm suas possibilidades de apreensão das informações de forma aumentada, pois boa parte do que está escrito em sites, por exemplo, está acompanhada de recursos visuais (ROSA & CRUZ, 2001).

Com o suporte digital, os gêneros se apresentam características híbridas, ou seja, “misturas inextricáveis entre o verbo, o visual e o sonoro” (SANTAELLA, 2014, p. 206-216). Isto é, os gêneros manifestam-se de forma multimodalizadas, o que exige multiletramentos para que haja interação. De fato, o mundo multimodal,

no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico [...] Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros [...] e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais (DIONÍSIO; VASCONCELOS In: BUZEN; MENDONÇA, 2013, p. 19).

A linguagem, como um fenômeno macro, é composta por um sistema linguísticos, como os recursos lexicais, e por expressões que vão além da palavra escrita, ou seja, as não-palavras (gestos, silêncio, etc). Para o próprio Bakhtin (1998, p. 124), em um dado processo de interação “certos recursos linguísticos podem até estar completamente ausentes, ainda assim o enunciado refletirá com grande agudeza”.

De igual forma acontece com os textos utilizados em sala de aula, por exemplo. Para compreendê-los é necessário ir além dos conhecimentos linguísticos e explícitos. Compreender um texto requer transgressão, requer analisar o contexto da escrita e as imagens, quando ocorrer. Nesse mesmo sentido, Rojo (2009, p. 106) afirma que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de outras modalidades”.

Esse trabalho implicaria em multiletramentos, vez que estariam sendo utilizados textos multissemióticos. Na perspectiva da surdez, 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. Conforme foi destacado anteriormente, os sujeitos surdos (re)conhece as coisas no mundo por meio dos olhos e emitem informações por meio das mãos.

Embora Ferraz e Castro (2016, p. 145) não dediquem seus estudos ao público surdo, eles trazem considerações importantes que se aproximam do discurso defendido pelos teóricos da Educação de Surdos. Para eles (Ferraz e Castro), as imagens

desempenham papel relevante aos olhos dos alunos que não possuem proficiência e domínio da escrita e podem reforçar estereótipos, criar novos conceitos e ideias em relação à cultura da língua-alvo, bem como ajudar ou não na constituição do aluno como sujeito inserido em um cultura diferente da sua origem.

Aquino e Souza (2013) também coadunam com os mesmos pressupostos e afirmam que, “em todas as culturas, a imagem se desvela pelo olhar do observador. Não é à toa que nas séries primárias a utilização de meios visuais é um recurso bastante utilizado por professores no processo de ensino-aprendizagem.” É possível perceber, diante disso, a real importância e

necessidade da exploração de semioses no ambiente escolar. Este ambiente privilegiado para o exercício da descoberta e do conhecimento tende a concorrer para promoção de experiências por meio dos sons, da escrita, das imagens, das cores etc.

Esse é o pressuposto que se coloca como base do multiletramento de alunos (surdos e não surdos), posto que as diversas atividades sociais estão interligadas com uma variedade ilimitada de linguagens. Isso justifica a relevância em utilizar gêneros discursivos como instrumento de multiletramento, pois o conhecimento e a devida aplicabilidade de gêneros em diferentes esferas podem contribuir para mudar o cenário de “baixo nível de leitura e compreensão de textos por parte dos alunos [...]” (GONÇALVEZ, 2011, p. 15) que se verifica na maioria das escolas brasileiras.

1.4 AS SEMIOSES NO CONTEXTO ESCOLAR

No cenário escolar, os mecanismos de ensinar e aprender já não se restringem ao uso do papel, caneta e quadro de giz. Não se pode negar que a influência da cultura digital vem refletindo nos modos de significar os eventos de letramento, sobretudo, os escolares.

Dentro do ambiente escolar, toda comunidade que dela faz parte presencia uma profusão de informações por meio de imagens, textos escritos, sejam impressos, pela tela do computador ou a do celular. Desse modo, estão surgindo novos espaços e caminhos de aprendizagem e com eles as linguagens vão se tornando cada vez mais responsivas.

O Grupo Nova Londres, doravante GNL, demonstra interesse pelas práticas letradas subjacentes do novo mundo tecnológico. Ora, se as tecnologias se modificam e se ampliam, as práticas letradas também refletem as modificações e ampliações. O que se vê são novas maneiras de interação social perpassando pela operacionalização de recursos semióticos como meio de produção de significados.

Para Dionísio e Vasconcelos (p. 19, 2013, In BUZEN & MENDONÇA)

a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual as palavras, imagens, sons, cores, música, aromas, movimentos variados, texturas formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.

Os textos não são produzidos apenas pelo sistema linguístico, mas sim por uma diversidade de recursos dos quais exigem dos leitores habilidades distintas para produção de

significados. Esses recursos nada mais são do que as manifestações das linguagens que, por sua vez, são múltiplas e plásticas.

As linguagens utilizadas em textos variam de acordo o suporte em que eles estão assentados. Se o suporte for físico, como um livro impresso, por exemplo, os recursos sonoros não serão possíveis, enquanto que o suporte virtual já favorece o uso de sons.

Os recursos semióticos (imagens, sons, cores etc.) se materializam em gêneros e, quando combinados, constroem gêneros multimodais (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013). Os gêneros multimodais ou multissemióticos não se restringem ao texto verbal, pois, “se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com os textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 1997, p. 329).

Segundo Ferraz e Castro (2016, p. 143), “na atualidade, mais precisamente na pós-modernidade, toda produção linguística (discurso) é multimodal, o mundo contemporâneo nos força a viver cercados de imagens.” Nessa perspectiva, é possível compreender que os gêneros multissemióticos não só ampliam a noção de gênero como texto verbo-visual, como também as possibilidades de interação entre o sujeito e as práticas sociais.

Com base nas teorias de Van Leeuwen (1996, p. 87), é possível afirmar que um texto multimodal é “aquele texto cujo significado se realiza por mais de um recurso semiótico.” Os textos multimodais ou multissemióticos reúnem recursos diversos cujos propósitos vão além da justaposição de diferentes formas de construção de significados, ou seja, a escrita, as cores, os sons não se “unem” em um mesmo espaço com objetivos distintos.

Para Aquino e Souza (2013, s/p), os recursos semióticos “são utilizados para expressar as experiências, interagir socialmente e organizar as informações em mensagens, da mesma maneira ocorrem com as imagens e outras semioses como cores, sons, formas geométricas etc.” Dito de outro modo, os recursos semióticos são utilizados “para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa etc.) na construção de eventos e textos multimodais.” (DIONÍSIO; VASCONCELOS In: BUZEN; MENDONÇA, 2013, p. 19)

As imagens, associadas ao texto escrito ou de forma autônoma, podem ressaltar os sentidos criados por esta (inter)relação entre linguagem verbal e não verbal. É possível citar como exemplo, as fotografias assentadas em jornais (impressos ou *online*) que, em muitos casos, informam tanto ou até mais que o próprio texto escrito. Segundo Forni (2005, p. 7),

as fotos, pela força da imagem, também cumprem papel de informar aqueles que não sabem ler ou não têm tempo de ler. Nos últimos anos, proliferaram jornais e revistas ancoradas na imagem com grande sucesso de venda. A moderna geração audiovisual acostumou-se a ver o mundo por meio de imagens em que as fotos tomam dimensão maior do que a notícia.

Os estudos sobre a semiótica têm se tornado alvo de interesse de teóricos dos Estudos Surdos. Dentre os sistemas semióticos, o mais discutido é a imagem. De modo geral, os recursos imagéticos exercem demasiada influência na constituição do sujeito surdo. Se por um lado, os não surdos se valem, sobretudo, da fala (oralizada) para adquirir um maior volume de conhecimento, por outro lado, os surdos lançam mão de recursos imagéticos, pois “as imagens também compõem sentido” mas, para tanto, importa compreender o seu papel na composição de significados e “não somente o seu valor ilustrativo” (FERRAZ & CASTRO, 2016, p. 145).

É por meio do registro do movimento de um dado objeto, aliado à sua função, que uma pessoa surda poderá construir sentidos e significações (QUADROS & KARNOPP, 2004). Os sinais e as expressões faciais e corporais que se projetam como imagens reforçam a construção de sentenças dotadas de significado. A sinalização é, em outras palavras, a imagem do pensamento sendo exteriorizada. Assim, as imagens são tomadas como item primeiro para a produção de sentido do mundo das coisas.

No cenário educacional, a operacionalização de semioses concorre para a promoção de eventos e práticas de (multi)letramentos, sobretudo de alunos surdos. Quando o docente lança mão de atividades que envolvem semioses ocorrem implicações diretas em novas possibilidades para educação de surdos. Talvez seja uma maneira de vislumbrar maiores aproximações com a Língua Portuguesa, vez que o “aluno surdo tem pouca participação em sala porque os conteúdos passados e a maneira como a aula é conduzida não respeitam estas características” (NOGUEIRA, 2014, p. 21)

Enfim, a semiótica – ciência que “se coloca a serviço de um maior entendimento do modo como funcionam e agem as famílias de signos” (SANTAELLA, 2005, p. 10) trouxe para as discussões a importância da utilização de diversos recursos variados em situações educativas.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO DE SURDOS: ONTEM E HOJE

Tratar do tema “multiletramento de surdos” requer uma visita à história da educação de surdos. Em outras palavras, traçar este panorama proporcionará um maior entendimento acerca dos embates políticos e ideológicos, das lutas, das histórias (de cunho social e educacional) do passado que certamente influenciam e deixam marcas no presente.

Tradicionalmente, a educação de surdos foi marcada por muitas lutas e desafios. O processo educacional voltado para esse público foi (e em muitos casos continua sendo) elaborado a partir de uma visão clínica hegemônica, segundo a qual insiste-se em rotular o surdo como deficiente e portador de patologia. Vale dizer que, do ponto de vista orgânico, os surdos são considerados deficientes, posto que seu aparelho auditivo apresenta alguma lesão. Já do ponto de vista sociolinguístico, os surdos são considerados sujeitos diferentes, usuários de uma outra língua (Língua de Sinais).

Durante muito tempo, os surdos foram representados e identificados a partir do conceito de anormalidade. Para Cavalcante e Silva (2007, p. 207),

tal concepção etnocêntrica nega aos surdos a condição de sujeito, na tentativa de apagar sua história, suas identidades e sua língua natural (a língua de sinais), fator essencial para a construção de suas comunidades linguístico-culturais.

Ao traçar um longo recuo, foi possível descobrir que ainda na Antiguidade os surdos e os deficientes eram tratados como loucos ou até mesmo como seres enfeitiçados. Segundo Sá (2010, p. 70), “os surdos – enquadrados entre os deficientes – eram mortos, geralmente atirados de penhascos.” Foi percebido, pois, com base no discurso da normalidade e das relações de poder, que muitos eram exterminados em virtude da surdez ser considerada um grave empecilho à sobrevivência da coletividade. Segundo Pacheco (2009, p. 32),

na Antiguidade Chinesa os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos. Em Atenas eram rejeitados e abandonados em praça pública ou nos campos.

À época do ano de 1.450 d. C., os surdos ainda eram impedidos de participar das cerimônias religiosas e a surdez ainda era vista como um castigo divino. Portanto, o indivíduo

“sem poder falar, não poderia receber os Sacramentos, condição necessária para a imortalidade da alma” (PACHECO, 2011).

A partir do século XVI, o cenário da vida social e educacional dos surdos começa a ganhar novas dimensões. Em outras palavras, o sujeito surdo passa a ser visto a partir do reconhecimento da possibilidade de uso da linguagem. Isso significa que o surdo deixou de ser um sujeito incapaz linguisticamente e passou a ser capaz de “comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser normal, não é mais considerado um ser rudimentar, a posição - sujeito surdo é tornada humana” (COSTA, 2010, p. 21).

Costa (2010) ainda destaca a contribuição que Ponce de Leon e Pablo Bonet fizeram para que o olhar sobre a pessoa surda e a surdez ganhasse novos contornos. Ponce de Leon (1520) desenvolveu inicialmente um trabalho com crianças surdas de origem espanhola. Essas crianças eram de famílias nobres que optaram pelo método de oralização como veículo de letramento para seus entes surdos. O letramento promovido por ele era, de fato, multifacetado. Ponce de Leon utilizou vários instrumentos distintos como alfabeto manual, escrita e oralização para que as crianças surdas pudessem aprender sobre física, astronomia, história, grego, latim e italiano.

Em virtude da grande repercussão do seu trabalho, Ponce de Leon teve seu alfabeto manual publicado por Pablo Bonet em 1620. De acordo Guarinello (2007, p. 22), “Bonet acreditava que primeiramente os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto digital e, depois disso, estariam prontos para falar. Ele é considerado um dos precursores do oralismo.” Pablo Bonet apostava na associação entre alfabeto manual e alfabeto escrito.

É importante destacar que, mesmo com o desenvolvimento do alfabeto manual, a oralização predominou entre os métodos utilizados, ou seja, durante muito tempo a filosofia oralista foi base do processo educacional de pessoas surdas. Para Thoma (p.127, 2005),

o princípio terapêutico da educação do surdo imperou por muito tempo em diversas sociedades do mundo todo e, como o passar dos tempos, as mudanças que houveram estiveram quase sempre voltadas a busca de estratégias capazes de cumprir com os objetivos reabilitadores.

No Iluminismo (séc. XVIII), a deficiência auditiva passa a ser vista através de uma perspectiva científica. Isto quer dizer que a ciência, tida como um advento legitimador, via a deficiência auditiva como doença que precisava ser curada. Ao admitir que se tratava de uma doença e não de uma condição, via-se a possibilidade de reabilitação e recuperação. Surge, então, nesse período, uma intensa necessidade de quantificar e qualificar o grau da perda

auditiva. Assim, eram realizados testes audiométricos com o intuito de “reeducar a criança surda utilizando a amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralização” (COSTA, 2010, p. 39).

Não poderia deixar de destacar a contribuição do Abade L’Epée na promoção do letramento de crianças surdas. Na França (séc. XVIII), L’Epée iniciou seu trabalho utilizando os “sinais metódicos”. Estes sinais são produzidos a partir da associação entre a gramática da Língua Francesa e a Língua de Sinais. Em função disso, foi dado a L’Epée o mérito de criador da primeira instituição pública de ensino para pessoas surdas.

L’Epée foi considerado um visionário quando apostou na ideia de que os surdos são sujeitos usuários de uma língua cujas características são diferentes das línguas orais auditivas. Segundo Guanirello (2007, p.24),

ele foi o primeiro a considerar que o surdo tinha uma língua própria. Devido ao grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo, assim, uma instrução. Em 1760, o abade fundou a primeira escola para surdo no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, já que acreditava que todos os surdos, independente do nível social, tinham direito à educação.

Em 1880 ocorreu um congresso que definiria o futuro educacional das pessoas surdas. Mais conhecido como Congresso de Milão, esse evento foi promovido, sobretudo, com o intuito de (re)definir os métodos que deveriam ser utilizados na educação de surdos.

Nesse Congresso – que não contava nem com a participação nem com a opinião da minoria interessada – um grupo não numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de Sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo de ensino. As motivações e as idéias que fizeram possível esta conclusão – que não pode nem deve ser considerada somente de natureza metodológica – são ainda hoje objeto de estudo por parte de numerosos pesquisadores (SKLIAR, 2010, p. 75).

Esse evento reflete uma clara representação das políticas linguísticas em prol da língua de um grupo majoritário. O Congresso de Milão, naquele momento, deixou registrada a superioridade da palavra oralizada em detrimento da palavra sinalizada que ganha vida por meio dos movimentos das mãos.

Foi um período de repressão ancorado pelo discurso científico racionalista. Este discurso deixou a marca de que o homem só poderia ser assim classificado se dispusesse do dom da fala. Esse dom era a representação de um possível desenvolvimento cognitivo

“normal”. Vê-se, portanto, que o discurso da (a)normalidade definiu, ou ainda define, as representações culturais e identitárias do sujeito surdos.

Em virtude da resolução desse Congresso, a Língua de Sinais passou a ser proibida de modo a ser símbolo de perseguição e\ou violência física e psicológica. Dessa forma, é possível perceber que os reflexos ideológicos e políticos podem ser encontrados no “mecanismo de colonização do ouvintismo sobre planejamento do currículo na educação de surdos” (SKLIAR, 2005, p. 17).

Uma contribuição bastante significativa foi a de William Stoke (1960). Professor da Universidade de Gallaudet, Stoke se dedicou extensivamente ao estudo da Língua de Sinais Americana (ASL) e foi responsável pelo crescimento do seu prestígio em meios acadêmicos. Em seu artigo, *Sing Language Structure: An Outline of the visual communication system of the american deaf*⁶, ele declarou que a ASL é uma língua dotada de características que correspondem a qualquer língua oral.

Em função do determinismo do modelo clínico-terapêutico, as estratégias de ensino eram sempre de cunho reparador e corretivo. O prejuízo não atingiu somente este aspecto, mas também a concepção de competência do sujeito. Isso significa que os profissionais da educação, naquele período, acreditavam que

a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (SKLIAR, 2010, p. 77).

É importante destacar que as perspectivas pedagógicas se modificaram, aqui no Brasil, após a legalização da lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras (n^o 10.436/2002) por meio do Decreto n^o. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Esse decreto estabelece também que a pessoa surda é, assim considerada, quando apresenta “perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Em outras palavras, o sujeito surdo é a pessoa impossibilitada de ouvir sons de forma natural e que utiliza uma língua gesto-visual para interagir socialmente.

⁶ Estrutura da língua de sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos.

2.1 O BILINGUISMO NO CONTEXTO DA SURDEZ

O decreto citado impulsionou pesquisadores, sobretudo, por conta da legalização da Libras. Nesse sentido, essas línguas passaram a ser “examinadas” sob a perspectiva cultural, social e linguística. Nesse sentido, Quadros (2008, p. 23) destaca que

[...] a língua de sinais são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações.

Profissionais da área intensificaram as discussões sobre os procedimentos educativos voltados para o estudante surdo, vez que se trata de um público que apresenta particularidades linguísticas. Nessa perspectiva, Quadros e Karnopp (2004) passam a defender o bilinguismo como método ideal para atender as peculiaridades dos surdos.

Mas, o que isso, de fato, significa? Significa que o sujeito surdo (brasileiro) tende a ser fluente em duas línguas cujas características são extremamente distintas, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (gesto-visual) e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita).

Grosjean (2010 apud SOARES, 2011, p. 111), em sua obra *Bilingualism, biculturalism, and deafness*⁷, afirma ser difícil estabelecer uma quantidade de países monolíngues, pois o bilinguismo é algo existente em quase todos os países. Além de sua visão macro, Grosjean estabelece critérios para identificar e considerar um sujeito bilíngue.

Um desses critérios refere-se ao “uso alternado da língua” (GROSJEAN, 2010 apud SOARES, 2011, p. 111) que, por sua vez, é definido a partir de diferentes objetivos. Dito de outro modo, os surdos utilizariam a Libras em ambientes em que é possível interagir com outros sujeitos usuários da mesma língua. Em outras situações, em uma escola regular, por exemplo, os surdos utilizariam a Língua Portuguesa, quando necessitassem fazer uso da língua escrita. Isso significa que ora uma língua é ativada, ora é outra língua.

Existem inúmeros fatores que podem dificultar a aprendizagem de uma língua e uma delas é a metodologia utilizada para tal investida. É sabido que o ensino de primeira língua é diferente do ensino de segunda língua e, no caso de alunos surdos, o ensino de LP deve ser

⁷ Bilinguismo, biculturalismo e surdez.

realizado por meio da Libras: esta será a língua de apoio já que a LP é uma língua oral-auditiva.

A aprendizagem de uma segunda língua não é de um processo natural para os surdos, independentemente da modalidade. No entanto, “a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade de ouvinte” (QUADROS, 1997, p. 85).

Quadros (1997, p. 22) se dedica aos estudos do biliguismo e surdez e, a partir disso, afirma existir duas formas de bilinguismo no nível de educação: (i) o ensino da segunda língua é dado ao mesmo tempo em que ocorre a aquisição da primeira língua; (ii) o ensino da segunda língua ocorrerá após a aquisição da primeira língua.

Nesse mesmo sentido, Felipe (1989 In: QUADROS, 1997, p. 23) complementa afirmando que o bilingüismo envolve a competência e o desempenho das duas línguas. Além disso, a “proposta de educação bilíngüe exige um compromisso sóciopolítico-acadêmico que contemple a integridade e a diferença entre as modalidades das línguas envolvidas no processo” (idem, 1997, p. 43).

Para Skliar (2005, In: QUADROS, 1997, p. 31), a proposta de ensino baseada no bilinguismo deve estar intrinsecamente ligada ao biculturalismo. Dessa forma, ele destaca alguns objetivos desse modelo de educação:

- (i) criar ambiente lingüístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e lingüístico das crianças surdas; (ii) assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos; (iii) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo; (iv) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

De fato, a aquisição e a aprendizagem de uma nova língua não se restringem em meras trocas de palavras, ou seja, estas ações reclamam por um compartilhamento ativo de aspectos cultural.

A expectativa da escola e da sociedade, de modo geral, é que a escrita se mantenha como balizadora para a produção do conhecimento, ou seja, a escrita teria a “função” de normalizar os sujeitos (surdos e não surdos), além de ser instrumento de mobilização social e de desenvolvimento cognitivo.

A utilização de práticas pedagógicas que entendem a escrita como domínio de códigos, não atentam ao fato de que ela (a escrita formal) é, na maioria das vezes, um fenômeno estranho aos sujeitos surdos. Assim, “não há como exigir uma construção simbólica tão

natural como a do ouvinte [...] a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (SKLIAR, p.57, 2005).

Para Góes (1996, p. 01), a escrita dos surdos apresenta características peculiares, pois trazem “seqüências de palavras que tendem a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem os verbos”, além de demonstrar comprometimentos sintáticos e semânticos. Góes (1996, p. 02) ainda afirma que “a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento propícias ao domínio da língua portuguesa”.

O bilinguismo, de fato, tem sido discutido como proposta ideal para os sujeitos surdos, mesmo admitindo a aquisição de uma segunda língua (oral ou escrita) não é uma tarefa fácil. No entanto, essa proposta não deve se restringir a uma filosofia educacional. Importa considerar o bilinguismo como condição linguística, social e cultural necessária para compartilhamento de um espaço onde as línguas e as culturas se entrelaçam.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O acesso à escola nem sempre foi dado à população de forma democrática. Conforme Delval (2001, p. 83), “a escola era somente para poucos, os que freqüentavam assim o faziam para adquirir formação técnica, para dominar conhecimentos científicos especializados que não podiam ser adquiridos fora da escola.” Além disso, a escola se tornou (e talvez ainda seja) o espaço mais utilizado – quiçá o único – para a aquisição e domínio da leitura e da escrita.

Esse cenário, o espaço escolar, não se configura de forma distinta para os surdos, apesar de, na maioria dos casos, ele se configurar como um espaço que mais favorece as trocas transcurriculares do que as propriamente curriculares, pois os métodos de ensino nem sempre estão adequados às necessidades do aluno surdo.

Para Stumpf (2005), a escola oportuniza, de forma privilegiada, a união de pares também surdos, usuários da língua de sinais. Isso implica em compartilhamento de experiências vividas entre os sujeito, em reconhecimento cultural, em favorecimento da aprendizagem e em intercâmbio social.

O ensino de LP para surdos pode ser articulado de forma distinta em virtude da configuração do ensino oferecido, ou seja, se inclusivo ou especial. Este, por sua vez, é

desenvolvido em instituições especializadas, fora do contexto regular e ministrado por especialistas de acordo as deficiências apresentadas. A educação especial

se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (SEESP, 2007, p. 07).

Esse modelo de organização estabelece as formas de atendimento aos usuários e definem técnicas, métodos e conteúdos voltados para os alunos com deficiência.

O ensino inclusivo, por sua vez, surgiu com o intuito de ofertar aos alunos ditos especiais as mesmas oportunidades dos alunos ditos normais, o que vem possibilitando ampla frequência de alunos especiais e ditos normais em uma mesma classe de uma escola regular.

Em um contexto inclusivo, as aulas de LP ocorrem em classes regulares e são interpretadas para Libras por um(a) intérprete. Tendo em vista a necessidade da exploração visual, as atividades são (ou deveriam ser) com questões mais objetivas e com recursos imagéticos. De todo modo, cabe a cada instituição escolar fazer um programa educacional adaptado às necessidades dos alunos, considerando as especificidades de cada um.

Estar em contato com a Língua de Sinais é a condição primeira para aquisição de uma segunda língua (QUADROS, 1997). Para Stumpf (2005, p. 145),

é coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda.

Dito de outro modo, a LS é, na maioria dos casos, base referencial para tornar a aquisição e compreensão da LP mais significativas. Nessa perspectiva, o ensino de LP para surdos vai requerer estratégias distintas das que são utilizadas com alunos não surdos, porque

o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos da modalidade e o acesso a elas pelos surdos (FELIPE, 2007, p. 115).

É importante destacar o ensino de LP, como segunda língua, está em consonância com o que defende o Governo Federal, por meio do Decreto 5.626/05 (capítulo IV, artigo 14,

inciso II): “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.” Mas, infelizmente, não é essa realidade que é vista, pois são raras as instituições que ofertam o ensino de Libras na educação infantil.

Ainda no que se refere ao ensino de LP, é bastante comum uma comunidade escolar optar pelo ensino da gramática como objetivo principal no que tange ao ensino de línguas. Isso implica em um ensino pautado “em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo” (SALLES, 2004, p. 100). Para Salles (2004) e Karnopp (2002), os efeitos desse tipo de modelo de ensino refletem no baixo rendimento dos alunos surdos.

Karnopp (2002, p. 56), ainda declara que “nossa tradição gramatical como professores de língua sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte de surdos.” De fato, modelo normativo/ prescritivo como o foco do ensino de línguas não contribui para a formação do leitor, não favorece a compreensão das variações lingüísticas, tampouco favorecem o compartilhamento de aspectos socioculturais.

O demasiado uso da gramática favorece a memorização das formas lingüísticas, enquanto que, na ação comunicativa importa saber negociar sentidos em diferentes contextos. “Entra aí a compreensão do aluno em saber também negociar significados *entre* e *com* os seus interlocutores” (GESSER, 2010, p. 08).

Esta mesma pesquisadora também manifesta desacordo com o tipo de ensino que enfatiza demasiadamente o uso da gramática, e afirma que o ensino deve almejar o objetivo do “desenvolvimento da competência comunicativa (e lingüística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados *na* e *através* da interação com o outro” (Idem, p. 07). Dito de outro modo, a promoção do ensino de segunda língua com base em experiências reais se processa de forma dinâmica e tende a favorecer situações comunicativas diversificadas.

Nessa perspectiva, a adoção de técnicas e estratégias com foco na aprendizagem pode se dar “por meio de exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso [...] o conteúdo de ensino pode ser especificado e organizado em termos de padrões de troca e interações” (Idem, p. 103). A título de exemplificação, é possível citar um trabalho que tem sido realizado no Brasil, mais especificamente na Secretaria de Educação de São Paulo.

No ano de 2008, a Secretaria de Educação elaborou orientações curriculares para o ensino de LP para alunos surdos. Essas orientações compreendem, sobretudo, propostas

pedagógicas que favorecem a participação de surdos em práticas sociais em que a LP é predominante. Nesse documento é possível perceber que a LS é a língua de instrução e base para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

As orientações elaboradas por esta Secretaria defendem a importância de uma metodologia baseada na aplicabilidade dos gêneros discursivos. A partir da compreensão dos diferentes gêneros, os alunos surdos poderão ter a possibilidade de se tornarem fluentes em LP. É claro que se deve levar em consideração as diferenças estruturais entre língua de sinais e línguas orais quando se tratar de um texto produzido por um surdo.

Segundo Salles (2004, p. 34),

uma das maiores dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações [...]organizar o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência.

Conforme dito anteriormente, a produção textual escrito não é uma tarefa natural para o surdo, o que significa que é necessária a utilização de um método compatível com a condição do surdo. Desse modo, “os alunos surdos devem ser expostos à leitura e à produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua” (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Para Lodi (2012, p. 180), o que

não pode ser negligenciado nos processos iniciais de leitura das crianças é a necessidade do conhecimento da temática e do gênero discursivo em foco. Dessa forma, os materiais escolhidos [...] devem, se possível, ser apresentado em Libras e/ou acompanhados de imagens (filmes, desenhos, ilustrações etc.) com o objetivo de favorecer a compreensão das significações possíveis no texto [...].

Vê-se, portanto, que para um número considerável de teóricos, o ensino de segunda língua para surdos deve ser pautado no desenvolvimento de atividades compatíveis com sua realidade linguística. Dessa forma, a proposta de ensino deve vislumbrar a exploração aspectos visuais por meio de imagens (estáticas ou em movimento), por meio da Libras como língua de instrução, além do uso ilimitado dos gêneros discursivos como fenômeno intermediador de ações comunicativas.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

O nascimento da pesquisa e do fazer científico tiveram origem e se desenvolveram a partir da necessidade humana em buscar dados e\ou fatos que contribuíssem para a compreensão do mundo real. Diante disso, tem-se a passagem de um estágio para outro: do mito para a cientificidade, em que o mito é o estágio primeiro da ‘origem’ das coisas, enquanto que a ciência busca comprovar, através de dados, aquilo anteriormente dito sem comprovação ou ‘validade’.

De forma genérica, a pesquisa científica pode ser caracterizada pela exploração sistemática e estruturada de um dado fato. Dessa forma, ela se vale de uma gama de instrumentos que são capazes de validar e legitimar os resultados obtidos. Segundo Chizzotti (2006, p. 20), “a pesquisa pressupõe teorias e visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa.”

A ciência, como concepção sistemática de cunho teórico e prático (CHIZZOTTI, 2006), tem seu nascimento a partir no século XVI, na Europa, mediante de um cenário de revolução. Ora, trata-se essencialmente de um período histórico marcado pela cientificidade. Isso significa que, senão todas, mas pelo menos uma boa parte das áreas de conhecimento, pôde ter o selo da “razão”.

Este período, mais conhecido como Iluminismo, lança um novo olhar sobre a natureza dos saberes (LAVILLE; DIONNE, 1999). Dito de outro modo, o desenvolvimento científico demarcou “grandes transformações econômicas, sociopolíticas e culturais da Europa e, por extensão, o mundo moderno” (CHIZZOTTI, 2006, p. 33). Em função disso, os filósofos das luzes passam a acreditar na força da razão e da racionalidade. Nesse sentido, esses filósofos acreditavam que, “os saberes construídos pela razão deveriam se libertar daqueles transmitidos pelas religiões ou dos que não são construídos através de um processo racional” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 24).

Tendo em vista que não se faz investigação sem a participação do investigador, não se pode negar a importância deste no fazer científico. O pesquisador cumpre o papel de “servir de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05). Assim, o trabalho de investigação ganha corpo a partir do envolvimento do pesquisador com o objeto a ser pesquisado.

O nível de comprometimento entre o investigador e o objeto é, em muitos casos, definidor dos rumos da pesquisa, sobretudo quando se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico. Na realidade, o fazer científico pressupõe um contínuo processo de troca, de transformação, tanto do pesquisador quanto do objeto. Nesse sentido, o pesquisador “se ressignifica no campo. [...] não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.26).

Em se tratando do comprometimento político-ideológico, nenhuma pesquisa é ou será totalmente imparcial, pois, “todo trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05). Mas existe, de fato, pesquisas neutras, livres de filtros e\ou de qualquer marca ideológica? Certamente não. Todo pesquisador carrega consigo inferências e referências que são postas em ação quando se situam nos mundos: o do pesquisador e o do(s) sujeitos(s) da pesquisa. Nessa perspectiva, “a neutralidade é impossível”, pois “a leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30). Com esta pesquisa não foi diferente, embora eu tenha me preocupado em não deixar minhas marcas ideológicas tão aparentes.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O enquadre metodológico que orienta esta investida é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Para Chizzotti (2006, p. 24), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” Neste tipo de pesquisa, o investigador tende a compreender e “colocar-se no lugar do outro, tento em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2012, p. 623).

A pesquisa qualitativa possibilita que o investigador amplie, de forma mais detalhada, a abordagem do objeto a ser estudado. A ampliação da abordagem favorece o processo de compreensão, vez que “o verbo principal [...] é compreender” (MINAYO, 2012, p. 623) .

De forma genérica, a pesquisa qualitativa é o elo estabelecido entre o mundo real e o objeto. Nesse sentido, o contexto é o meio pelo qual o pesquisador produzir os dados

necessários para sua investigação e, o pesquisador, por sua vez, é a peça-chave que dá vida ao processo. Para Graham (2009, p. 09),

a pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo. Uma grande quantidade de pesquisa qualitativa se baseia em estudos de caso ou em séries desses estudos, e, com frequência, o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado.

Desde o final do século XIX, vê-se crescer consideravelmente o desenvolvimento de pesquisas na área das ciências sociais e humanas (ANDRÉ, 1995). Dessa forma, as pesquisas qualitativas surgem em um cenário onde se fez necessária uma abordagem mais aprofundada sobre os fenômenos naturais e sociais (DENZIN & LINCOLN, 2006).

A princípio, as pesquisas qualitativas foram consideradas como oposição às pesquisas de cunho quantitativo. Pesquisadores, sobretudo das ciências exatas, fizeram várias críticas aos métodos utilizados nas pesquisas qualitativas que, por sua vez, não são vistos como adequados para alcançar dados objetivos. A não objetividade dos resultados encontrados através de pesquisas qualitativas foi por algum tempo questionada (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa foi assim considerada devido ao uso do

texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Diante do exposto é possível afirmar que pesquisadores que a utilizam buscam captar peculiaridades do mundo que pretendem estudar. Dessa forma, tendem a compreender que “sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar” (MINAYO, 2012, p. 623). Foi o que ocorreu com esta pesquisa: busquei compreender os *loci* e os sujeitos que participam deles para, em seguida, interpretar os fenômenos postos e dialetizar sobre eles.

3.2 UMA PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Adentrar o mundo da etnografia nem sempre é uma tarefa fácil, haja vista que o próprio termo ainda se encontra em fase de definição. Segundo Erickson (1984, p. 51), o

significado literal da palavra etnografia é “escrever sobre nações”. Após a ampliação das discussões e do número de pesquisas de cunho etnográfico, a lógica da investigação desse tipo de investigação atingiu outros espectros, o que implicou transgressão de estudo de

nação, grupo lingüístico, região ou aldeia, mas qualquer rede social formando uma entidade corporativa em que as relações sociais são reguladas pelo costume. Nas sociedades modernas, a família, uma sala de aula, uma escola inteira, um grupo de trabalho em uma fábrica, uma fábrica inteira são unidades sociais que podem ser descritos etnograficamente (ERICKSON, 1984, p. 52).

A etnografia originou-se entre os séculos XVI e XVII enquanto historiadores e missionários buscavam documentar fenômenos que lhes pareciam estranhos (GREEN *et. al.* 2005). Nessa época a pesquisa etnográfica revelava um interesse pelas vidas de pessoas “sem voz”, ou seja, das minorias. Já no século XIX, o espectro da etnografia se amplia de forma que ocorre ampliação do interesse pelos “povos iletrados destituídos de poder e a respeito dos quais pouco se sabia” (ERICKSON, 1986, p. 123).

Na década de 1970, sob a influência de Erickson (1975), Wilson (1977) e outros, as investigações de cunho educacional passaram ter relevância. As mudanças de perspectivas geraram novas implicações para a área da educação e em função disso, as “salas de aulas e pequenas escolas” (GREEN *et. al.* 2005, p. 24) se tornaram foco de pesquisas tanto para antropólogos quanto para sociólogos.

Segundo Green (*et. al.* 2005), há distinções entre etnografia da educação e etnografia na educação. A primeira é, de maneira geral, realizada por antropólogos; já a segunda é executada por educadores. A distinção maior não se restringe somente aos executores da pesquisa, mas e necessariamente, às “questões levantadas e nos propósitos delineados para a execução da pesquisa etnográfica” (GREEN *et. al.* 2005, p. 27). Nesse sentido, o que define é a intenção do investigador.

As pesquisas etnográficas são formas de

operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica da sua visão de mundo, mas para seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca [...] (MAGNANI, 2009, p. 135).

A presente investigação se enquadra nos moldes de uma pesquisa de cunho etnográfico, haja vista que tive como propósito a intenção de “descrever a totalidade de um

fenômeno (grupo social, aulas, festas populares, etc) em profundidade e em seu âmbito natural, compreendê-lo desde o ponto de vista dos que estão implicados nele” (LÓPEZ, 1999, p. 46). Dentro dessa perspectiva, adotei o (macro) contexto de ação: uma instituição escolar, pública, regular, de caráter inclusivista que, por sua vez, presta atendimento aos alunos ditos normais e alunos com deficiência (mental, motora, visual etc), além de alunos surdos. Vale lembrar que dentro desse espaço foram escolhidos dois *loci*⁸ para a efetiva realização da pesquisa: (i) a sala de aula de LP e (ii) a sala de recursos multifuncionais.

A escolha por estes *loci* se deu por dois motivos: (i) a pesquisadora tem experiência na área educacional, o que possibilitou desenvolver um olhar mais atento para as questões concernentes ao contexto escolar; e (ii) os referidos *loci* foram vislumbrados como espaços mais apropriados para verificar de que maneira o multiletramento favorece aos alunos surdos a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Importa destacar que pesquisadores adeptos de métodos etnográficos priorizam o registro e a descrição com o intuito de, posteriormente, analisar e compreender o(s) fenômeno(s). Dito de outro modo, buscam registrar dados mais “concretos dos acontecimentos sociais, fenômenos, caracterizações, interações, significados, formas de pensamento, sentimentos e expressões dos protagonistas-atores e das celebrações [...]” (LÓPEZ, 1999, p. 47).

O acesso aos *loci* ocorreu com base nos pressupostos da etnografia com o intuito de explorá-los, de me familiarizar com eles e registrar todas as ações dos sujeitos e dos participantes. Segundo Lopes (1999, p. 49), o primeiro contato “é reconhecer o terreno, se familiarizar com os participantes e se documentar sobre a situação”. Para tanto, o pesquisador que tende a lançar mão de certos procedimentos, os quais são bastante relevantes para a obtenção de informações: “notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevistas participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo (sempre que possível), e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas”(GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.18).

Em suma, com a utilização do método etnográfico visei alcançar um meio que proporcionasse a união entre a teoria e a prática como ajuda para observar e analisar a prática de certos acontecimentos, como meio de formação reflexiva.

⁸ Os *loci* serão detalhados na seção 3.5.

3.3 ESTUDO DE CASO

Tendo em vista que a escolha do tema e os objetivos propostos é válido destacar que se trata de um estudo de caso, ou melhor, de estudo específico de um caso. Trata-se de um tipo de pesquisa que se interessa por algum fenômeno real que está ocorrendo (ou ocorreu) em um espaço e tempo também reais.

Segundo André (1995, p.49), “estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam totalidade.” É, pois, a possibilidade dada ao pesquisador de estabelecer uma relação mais direta com o contexto real, com a natural interação entre os sujeitos e o(s) *locus/ loci*, ou seja, com um caso *per se*.

O Estudo de caso possibilitou ao processo de investigação e a mim, pesquisadora, a (i) tentativa de alcançar a amplitude de um caso particular; (ii) estar em um ambiente real e, por fim, (iii) investigar mais profundamente um caso específico, bem como descrevê-lo e interpretá-lo.

3.4 A PRODUÇÃO DE DADOS

Para cumprir a tarefa de analisar os mecanismos que favorecem a aprendizagem de LP por meio do multiletramento foi necessário o estabelecimento do *corpus* que, por sua vez, foi constituído por meio das (i) entrevistas semiestruturadas, das (ii) observações participantes e do (iii) diário de campo. Esses três instrumentos serão descritos na próxima seção.

A pesquisa se realizou basicamente da seguinte forma: aquilo que foi observado também foi registrado no diário de campo. Os 1000 (mil) minutos de observação nos dois ambientes propiciaram descrições significativas tanto do espaço físico, como as minhas próprias reflexões, pressentimentos e suposições. As anotações feitas no diário de campo serviram de objeto de estudo e de análises. Por uma questão ética e por conta do seu volume, os registros não foram anexados a esta dissertação.

A produção de dados⁹ passou a ser realizada após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo alguns critérios destacados pela Resolução nº 196/96 em que destaca a eticidade em pesquisa:

consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. Neste sentido, a pesquisa

⁹ Todo material (entrevistas e fotografias) foi produzido por meio da utilização um aparelho celular (Lumia 520).

envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade.¹⁰

Isso posto, o primeiro procedimento executado foi a apresentação do TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecido) ao/à gestor/a do Colégio. Naquele ensejo, foram explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados. Após esse procedimento e devidamente autorizada a iniciar a pesquisa, busquei conhecer por meio de observações, primeiramente, todo o espaço escolar, como as salas de aula, a biblioteca, as salas de recursos multifuncionais, os pátios (o coberto e o descoberto) etc.

Para dar seguimento à pesquisa, observei as aulas de LP em uma turma de 1º ano, do Ensino Médio, durante o turno vespertino. No primeiro dia de observação, o/a professor/a me apresentou à turma e, em seguida, me concedeu um pouco do tempo da aula¹¹ para que fossem passadas informações¹² sobre a pesquisa. Naquele momento, dei destaque aos objetivos, e na sequência, ao TCLE. Os alunos e o/a professor/a assinaram seus respectivos termos e, a partir de então, passei a frequentar as aulas de LP semanalmente, às quintas e sextas à tarde.

Esses mesmos procedimentos foram utilizados na sala de recursos multifuncionais. Fui até a sala para me apresentar ao profissional responsável pelo trabalho com o intuito de pedir autorização para realizar a pesquisa naquele espaço e, ao mesmo tempo, convidá-lo/a para contribuir com a investigação. Para tanto, fiz a leitura do TCLE e, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos, o/a professor/a assinou o termo e autorizou minha presença durante as aulas. Estas, por sua vez, ocorreram semanalmente, às quintas pela manhã (das 08:00 às 11:30h).

Depois de um período de observação e inúmeros registros no diário de campo, passei para a etapa seguinte: entrevistar os/as professores/as, o/a intérprete e os/as alunos/as surdo/as.

3.4.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa para geração e coleta de dados foram selecioná-los, conforme as bases teóricas, com o objetivo de assegurar uma maior volume e qualidade de dados.

¹⁰ <https://www.ufrgs.br>

¹¹ Cada aula teve a duração de 50 (cinquenta) minutos.

¹² Durante o momento da explanação sobre a pesquisa e da leitura do TCLE, solicitei auxílio do/a intérprete, pois se fez importante a tradução simultânea.

3.4.1.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As pesquisas qualitativas, sobretudo em LA, vêm demonstrando um grande interesse pelas entrevistas como instrumento de produção e coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas, quando utilizadas em pesquisas do cunho qualitativo, admitem duas formas: (i) podem ser utilizadas como única forma de instrumento de coleta; (ii) podem estar vinculadas a outros instrumentos como questionários, história de vida etc. Para os fins operacionais desta pesquisa, optei pela segunda opção, ou seja, utilizei as entrevistas associadas com a observação participante e com o diário de campo.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 2003) de caráter flexível, pois possibilita ao entrevistador repetir ou explicar as questões de forma que facilite o entendimento do entrevistado. Nesse sentido, o próprio processo favorece uma relação de reciprocidade entre o entrevistador e o entrevistado, e em muitos casos, uma relação de confiança (ROSA; ARNOLDI, 2006).

O roteiro¹³ das entrevistas foi previamente estabelecido, embora tenham sido acrescentadas novas perguntas à medida que se fizeram necessárias. Dessa forma, foi dado destaque aos seguintes temas: (i) educação de surdos, (ii) material didático\ gêneros discursivos; (iii) linguagens\multiletramento; (iv) diferenças linguísticas; (v) políticas de inclusão; (vi) escola como agência de letramento; (vii) a função da sala de recursos multifuncionais; (viii) tecnologias digitais. Por uma questão de organização, elaborei um quadro demonstrativo contendo as considerações gerais das entrevistas.

Quadro 1

Considerações gerais das entrevistas

Entrevista com o/a gestor/a
A entrevista com o/a gestor/a só se realizou na segunda tentativa. Na primeira investida não houve sucesso, pois o Colégio estava em obras. Conforme o combinado, retornei em um outro dia. Como o/a gestor/a já tinha assinado o termo (TCLE), iniciei o procedimento falando um pouco mais da pesquisa. Em seguida, fiz as perguntas que estavam no roteiro e outras que foram surgindo no decorrer da entrevista. Ele/a respondeu a todas as perguntas e se prontificou a colaborar com a pesquisa. O tempo de duração da entrevista foi de 30 (trinta) minutos.
Entrevista com o/a professor/a de Língua Portuguesa
O/a entrevistado/a me recebeu no Colégio, mesmo fechado por conta de uma paralisação realizada pelos profissionais da Educação de todo Estado da Bahia. O

¹³ Foram elaborados alguns roteiros que podem ser verificados nos apêndices.

Colégio estava vazio, o que facilitou a entrevista. O/a entrevistado/a foi bastante colaborativo/a e respondeu a todas as perguntas. A entrevista durou cerca de 1(uma) hora, pois foram feitas mais perguntas do que estavam previstas.
Entrevista com o/a professor/a da sala de recursos multifuncionais
A entrevista foi realizada na própria sala de recursos.O/a professor/a estava em seu horário de trabalho, porém não se opôs a conceder uma entrevista. A sala estava bastante cheia de discentes e ex-discentes surdos. Segundo o/a professor/a, a sala multifuncional é um espaço onde os alunos aprendem interagindo. É o local mais frequentado pelos surdos, pois, é um ponto de encontro deles. As respostas foram anexadas às perguntas, de acordo com o previsto. Essa entrevista durou cerca de 20 minutos.
Entrevista com o/a intérprete
A entrevista foi realizada na sala dos professores, logo após o término da aula de LP. Neste dia, os alunos foram liberados mais cedo por conta de um simulado de matemática que fizeram; os que terminavam iam para suas casas. O/a entrevistado/a demonstrou certo nervosismo no início, mas após a leitura do TCLE e um pouco de diálogo sobre outros assuntos, a entrevista fluiu normalmente. O tempo de duração da entrevista foi de 20 (vinte) minutos.
Entrevista com os/as alunos/as surdos/as
Os/as alunos/as demonstraram certa resistência em conceder uma entrevista. Ele/as afirmaram que não queriam ser filmados/as e que não se sentiam à vontade. Como todo participante da pesquisa tem direito de desistir e não participar, ficou estabelecido, por alguns dias, que as entrevistas não seriam realizadas. Como se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, a minha presença na escola ocorreu de forma ampliada para que pudesse produzir dados de forma satisfatória. De certo, a minha permanência fez com que os/as alunos/as pudessem adquirir maior confiança e, com o passar do tempo, decidiram responder as minhas indagações sem que tivesse o formato tradicional de uma entrevista. Sem filmagens, as perguntas foram realizadas por mim e as repostas foram escritas, posteriormente, no diário de campo. Utilizei o mesmo roteiro elaborado anteriormente e, a cada novo dia de visita ao Colégio, ele/as contribuíam um pouco mais com a pesquisa.

Fonte: diário de campo

Conforme o quadro acima, a maioria das entrevistas ocorreu no formato “padrão”, ou seja, o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. De fato, esse procedimento favorece a construção de uma relação de reciprocidade, ao passo que motiva o encorajamento dos entrevistados.

3.4.1.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Seja na pesquisa qualitativa ou na pesquisa quantitativa, a observação é peça-chave nos processos de investigação. É, pois, o primeiro passo para a construção do conhecimento. O ato de observar é um fenômeno que é dado aos sujeitos de forma natural, mas a observação

científica não se dá de forma simples ou aleatória, pois não se trata de um método simples e pouco usual.

A observação é um tipo de instrumento-base para execução de pesquisas desde aquelas em que são realizadas em laboratórios às que se dão em um contexto escolar. De todo modo, a observação é “um instrumento fidedigno de investigação científica” (LÜDKE, 1986, p.65).

De maneira geral, as observações em pesquisas qualitativas se diferem das pesquisas quantitativas, pois os pesquisadores qualitativos procuram detalhes mais amplos do contexto de atuação. Na realidade, “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 90). Vale lembrar que “não vale apenas colocar-se próximo ao objeto de estudo e olhá-lo. Deve-se olhar e registrar” (BATISTA, 1977, p. 39).

3.4.1.3 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é um instrumento de caráter investigativo. Trata-se de um espaço reservado para anotações, reflexões e comentários e de uso particular do investigador. É neste espaço que os investigadores buscam registrar os fatos ocorridos.

Segundo Víctora (2000, p. 98), o diário de campo é

o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador. Inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc. [...] é um instrumento essencial do pesquisador.

Existem basicamente dois tipos de diário de campo: o descritivo e o reflexivo. Nesta pesquisa, utilizei as duas formas combinadas, ou seja, as duas funções coexistiram no mesmo espaço. Se por um lado registrei detalhadamente as informações sobre os fatos ocorridos durante a pesquisa, por outro, registrei também as minhas reflexões sobre os mesmos.

A utilização do diário de campo unida a outros instrumentos ou

técnicas de investigação não só contribuirá mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que, obviamente, o conjunto de técnicas criadas guardem coerência como o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão aprofundamento as práticas sociais em questão. (FALKEMBACH, 1987, p. 23)

O diário descritivo “busca captar uma imagem da realidade, com seu máximo detalhamento, incluindo aspectos do local, pessoas, ações e conversas observadas” (VÍCTORA, 2000, s/d, p. 76). É muito comum o observador registrar a descrição do contexto físico. No caso específico desta pesquisa, todas as impressões e reflexões foram registradas neste instrumento.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo pode ser dividido em três partes: a primeira destina-se ao registro de fatos concretos; a segunda parte fica reservada à interpretação do que foi anteriormente observado; já a terceira parte fica destinada para as conclusões, reflexões etc.

A escolha pelo diário de campo como instrumento de produção e coleta de dados se deu visando as seguintes atividades: (i) registrar os eventos de letramento (paralelos e principais) realizados nos *loci* da pesquisa; (ii) descrever o material utilizado pelo professor; (iii) descrever o espaço escolar como agência de (multi)letramento.

3.5. OS *LOCI*

Para a realização da pesquisa foram adotados os seguintes ambientes: (i) sala de aula de Língua Portuguesa e (ii) sala de recursos multifuncionais. Importa destacar que esses *loci* são partes integrantes de uma instituição escolar pública, de ensino regular, de caráter inclusivista que, por sua vez, visa ao atendimento dos propósitos das políticas públicas de inclusão escolar. Assim, a instituição (ou colégio) em questão atende aos alunos ditos normais e aos alunos com deficiências (mental, motora, visual etc), além de alunos surdos.

Segundo o/a gestor/a, no ano de 2016, o Colégio matriculou cerca de 78 alunos com necessidades especiais, sendo que 26 desses alunos são surdos. O ensino ofertado para todos os alunos (especiais, surdos e não surdos) se dá nos níveis fundamental e médio, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino). Para os alunos com deficiências ou surdez é oferecido atendimento no contra turno, nas salas de recursos multifuncionais.

O Colégio passou a matricular alunos surdos somente no ano de 2006, após a publicação do Decreto 5.625\05, ou seja, antes dessa data não há registros de alunos surdos matriculados nesta instituição. Na realidade, foi a partir dessa data que houve uma maior inserção desse público em escolas regulares, vez que no Decreto fica estabelecido que as instituições responsáveis pela “educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou

com deficiência auditiva.” Dessa forma, o Colégio busca cumprir o papel das demais escolas de caráter inclusivista, vez que busca atender aos alunos de maneira igual, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a existência de uma diversidade.

A título de ilustração, a proposta de ensino inclusivo pode ser comparada a um jogo de quebra-cabeça: todas as partes dele são de extrema importância para que se possa criar uma imagem inteira e completa. Quando alguma dessas partes se danifica, o desenho deixa de ser formado. Ocorre, de maneira semelhante com os sujeitos, de modo geral, dentro de um ambiente escolar. Ou seja, quanto mais diversificado for o ambiente (assim como as peças de um quebra-cabeça), mais rico e completo será o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

De modo geral, as escolas de ensino regular e inclusivas que transgridem a barreira estabelecida pela ignorância e pelo preconceito, visam diminuir a marginalização de sujeitos ao passo que buscam valorizar as diferenças culturais, linguística, sociais etc. Esses movimentos, quando ocorrem, trazem implicações positivas para os sujeitos tanto no que tange ao próprio desenho escolar quanto no que se refere à participação dos sujeitos/alunos em práticas sociais.

Assim, é possível entender que o impacto das propostas de inclusão nos sistemas regulares de ensino é/foi abolicionista no que tange a segregação subjacente dos moldes da educação especial.

3.5.1 A SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A sala de aula não deve ser vista como um simples espaço com um amontoado de cadeiras e mesas onde os alunos se reúnem. Trata-se de um espaço social e culturalmente constituído onde os sujeitos também se (des)(re)constroem. Segundo Coelho (2011, p. 119),

a sala de aula é, nessa medida, um microcosmo da sociedade onde alunos iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que reconhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional.

Com base nos postulados de Coelho (2011), é possível afirmar que a sala de aula, embora pequena, é uma parte bastante representativa no processo de (de)(in)(trans)formação

de sujeitos. E para alunos surdos não poderia ser diferente, sobretudo quando se trata de uma sala de aula em um espaço inclusivo.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma instituição inclusiva, a sala de aula pode ser vista como uma arena onde os desafios são lançados. Vários relatos de experiências de professores e gestores apontam para a existência de diferentes dificuldades, sobretudo a comunicacional, e para as tentativas de alcançar uma educação adequada, visto que a LP, como segunda língua, requer estratégias de ensino apropriadas para tal intento.

Em virtude de uma formação tradicional, o professor tende a resistir às novas demandas e à nova realidade. Nesse sentido, essa base tradicional utilizada para ministrar aulas dificulta o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois exige deste profissional uma tomada de posição a favor da diversidade e uma formação profissional adequada.

Thoma (2006, p.17) afirma que os professores estão, muitas vezes, em estado de angústia por não saberem como lidar com esse novo cenário. Embora o Governo Federal tenha ofertado cursos de capacitação aos professores que atendem alunos com necessidades especiais, ainda há o sentimento de despreparo e impotência diante da demanda tão diversificada. Já não se trata somente de diversidade de gêneros, de faixa etária etc., mas sim, de diversidade social, linguística, cultural e, até mesmo, da própria condição física do aluno. Assim, “na opinião de inúmeros professores que se sentem despreparados” (THOMA, 2006, p.22), a inclusão de alunos especiais em escolas de ensino regular não é garantia de que o aluno irá aprender.

É importante esclarecer que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, seja no nível fundamental ou médio, pressupõe

uma visão sobre o que é a linguagem escrita. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem escrita estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos em um mundo sociocultural. E são todos esses elementos que o professor deve considerar para potencializar as habilidades comunicativas de seus alunos [...] (PINTO, 2011, p. 43).

Em suma, isso significa que o ensino de Língua Portuguesa não deve se restringir ao uso de normas gramaticais. É importante que o/a professor/a busque refletir de forma crítica os diversos usos de uma dada língua, relacionando-os aos diversos contextos reais.

3.5.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As salas de recursos multifuncionais passaram a ser implementadas em instituições regulares de ensino com objetivo de consolidar uma das políticas públicas de inclusão propostas pelo Ministério da Educação. A proposta da implantação de salas multifuncionais não é segregar, nem substituir o lugar da sala de aula, mas sim de complementar junto ao trabalho realizado em sala de aula comum.

De modo geral, as salas são compostas por equipamentos de informática e materiais didático-pedagógicos diversificados utilizados com vistas a uma educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, os materiais elaborados são disponibilizados aos alunos usuários da sala com o intuito de atender a suas especificidades. Vale destacar que o atendimento é realizado no turno oposto por professores especializados.

Conforme o Ministério da Educação¹⁴, o objetivo do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais é

apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e a aprendizagem (MEC, 2010).

No Colégio, em questão, tem duas salas de recursos multifuncionais. Em uma delas, a que utilizei como um dos *loci*, é bastante ampla: havia uma mesa grande, com algumas cadeiras em volta, e também uma outra mesa menor onde normalmente os alunos surdos jogam dominó. Além disso, havia um quadro branco, dois armários onde o/a professor/a guarda seu material e uma bancada com três computadores.

¹⁴ www.portal.mec.gov.br



Figura 1- sala de recursos multifuncionais (acervo pessoal).

Os/as alunos/as surdo/as, sujeitos da pesquisa, recebem atendimento às quintas pela manhã e, segundo o/a professor/a, eles/as recebem aulas de LP e, quando sobra tempo, realizam tarefas solicitadas por outros professores. O/a professor/a deixa claro que o trabalho realizado neste espaço não deve ser tomado como aulas de reforço, mas sim como espaço de aquisição e aprendizagem de uma nova língua por meio do uso de diversas linguagens. Para confirmar sua fala, O/a professor/a disponibilizou parte do material que costuma ser utilizado durante as aulas:



Figura 2 - Jogos educativos (acervo pessoal)

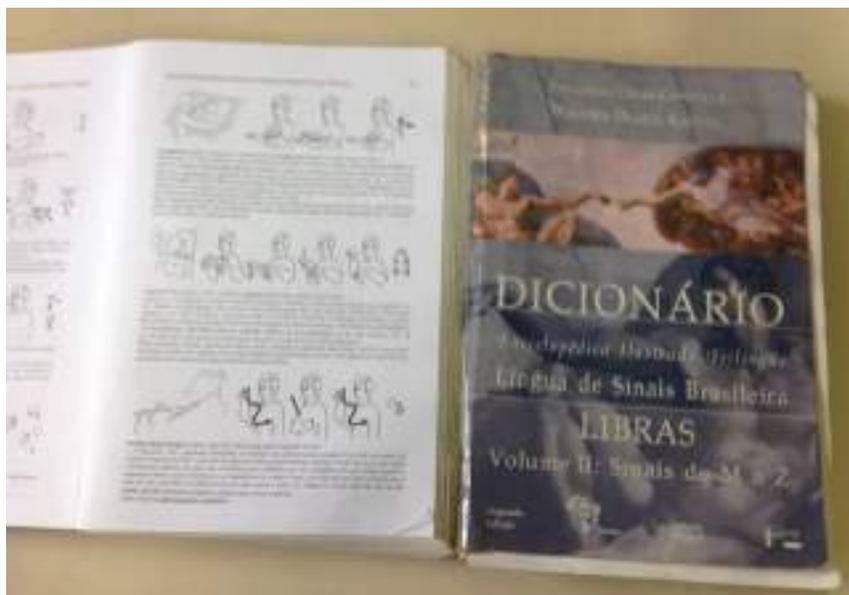


Figura 3 - Dicionário de Libras (acervo pessoal).

De modo geral, o trabalho realizado com alunos surdos se volta para aquisição da Libras, quando o aluno ainda não a adquiriu, e para aquisição de Língua Portuguesa na modalidade escrita, após a aquisição da Libras. Para ambos propósitos, o/a professor/a utiliza recursos multimodais, o que segundo ele/a, auxilia no entendimento do tema da aula.

No decorrer da pesquisa, percebi que a sala de recursos tem demasiada relevância na formação do aluno surdo, não só pelo serviço que lhe é prestado, como também pela possibilidade de relacionar-se com seus pares e, sobretudo, compartilhar a mesma língua. Para o(a) professor(a) responsável, a sala de recursos é o espaço mais frequentado pelos alunos surdos matriculados e pelos ex-alunos surdos também. É o espaço onde eles se reúnem, interagem, aprendem, utilizam o computador, o celular, compartilham vídeos, ou seja, é um espaço privilegiado no que se refere à formação do aluno\|a e a construção do conhecimento.

3.6 OS SUJEITOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para produção e a coletas de dados contei com a participação do/a gestor/a do Colégio, do/a professor/a de LP, do/a professor/a da sala de recursos multifuncionais, do(a) intérprete que foram considerados participantes da pesquisa. Além desses, contei com a colaboração de

dois/duas alunos/as surdos/as e, em virtude da relevância destes para o desenvolvimento da pesquisa, os/as classifiquei como sujeitos.

Para fins operacionais desta pesquisa e por uma questão ética, os nomes dos sujeitos e dos participantes não foram revelados. Dessa forma, utilizei letras e números para me referir alunos/as surdos/as pesquisados/as: a letra ‘A’ quer dizer ‘aluno’; as letras ‘B’ e ‘E’ são as iniciais dos nomes dos sujeitos, e, os números ‘18’ e ‘19’ são suas respectivas idades. Para os demais colaboradores, utilizei a função que cada um/a exerce dentro do espaço escolar, ou seja, o/a gestor, o/a intérprete etc.

No que se refere às características dos participantes, importa destacar que tanto o/a gestor/a quanto os outros dois(duas) professores/as são formados/as em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O/a professor/a de LP está iniciando o mestrado também em Letras pela mesma universidade, enquanto que o/a gestor/a e o/a professor/a da sala de recursos multifuncionais já concluíram seus cursos de Mestrado em Letras e áreas afins. Importa destacar que estes dois últimos participantes possuem proficiência em Libras.

Na perspectiva dos profissionais da área da surdez, ‘proficiente’ é a pessoa que domina a Língua de Sinais e possui a Certificação de Proficiência em Libras/Língua Portuguesa (ProLibras)¹⁵, seja como intérprete, seja como professor.

Além do/a gestor/a e do/a professor/a da sala de recursos multifuncionais, o/a intérprete também possui essa certificação e está em fase de conclusão do curso Letras-Libras. Trata-se de um curso de graduação oferecido à distância pela Universidade Federal da Paraíba. Este curso tem como objetivo maior a formação de professores e intérpretes em Libras para atender, sobretudo, à demanda escolar.

Os/as alunos/as surdos/as estão no primeiro ano do Ensino Médio e têm entre 18 e 19 anos. Ambos/as têm características comuns: são de famílias de pessoas não surdas; são os/as únicos/as surdos/as da família; nasceram com surdez severa, ou seja, não tiveram a experiência de (re)conhecer um som; residem na mesma cidade; frequentam a mesma escola desde 2006 e não possuem o domínio da LP. Ainda sobre isso, os/as alunos/as surdos/as estudam no Colégio desde que a escola especial que frequentavam anteriormente foi fechada. Essa escola especial prestava atendimento para pessoas surdas, sejam crianças ou adultos. Após a sanção do Decreto-Lei 5.626/05, os alunos matriculados na escola especial passaram a frequentar uma escola inclusiva e as escolas especiais tiveram seus números reduzidos.

¹⁵ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro de referência na área da surdez, organiza e realiza, a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa.

3.7 O PAPEL DO INTÉRPRETE

O direito de ter o auxílio de um intérprete em sala de aula foi alcançado após a regulamentação da Lei de nº. 12.319 de 01 de setembro de 2010. Esta Lei regulamenta a profissão tradutor\intérprete de Libras e traz algumas especificações quanto ao exercício da profissão.

Segundo Lacerda (2011), há diferenças significativas acerca das duas atividades: a de tradutor e a de intérprete. O tradutor de Libras tem como objeto de trabalho o texto (escrito), que pode ser consultado sempre que necessário. Por outro lado, o intérprete realiza a interpretação de forma simultânea de duas línguas (Libras\LP e\ou LP\Libras).

As atribuições do profissional intérprete podem ser verificadas no artigo 6º da referida Lei, a saber:

I- efetuar comunicação entre os surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras par a língua oral e vice-versa; II- interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III- atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV- atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V- prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O/a intérprete dos/as alunos/as surdos/as (AB18 e AE19) se enquadra com o que Lacerda (2011) denomina de Intérprete Educacional (IE). Este profissional, além de dominar a Libras e Língua Portuguesa tem por objetivo buscar, juntamente com os/as professor/es, mecanismos que favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos. Não se trata de uma troca de papéis, mas sim, de um trabalho compartilhado.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como foi dito anteriormente, as observações nos dois ambientes tiveram duração de 1000 (mil) minutos. Em virtude da extensão dos registros das observações, foi necessário fazer uma seleção dos dados produzidos para, então, analisá-los. O critério utilizado para selecionar os dados está relacionado com as categorias de análise, a saber: (i) práticas e eventos de letramento (principais e paralelos) mais recorrentes em aulas de Língua Portuguesa e na sala de recursos multifuncionais (STREET, 2014; GNL, 2015; SILVA, 2007); (ii) gêneros e sistemas semióticos utilizados também nos dois ambientes (BAKHTIN, 1997; ROJO, 2012; FERRAZ & CASTRO, 2016). Essas categorias foram estabelecidas com base nas principais teorias que fundamentaram esta pesquisa:

1. Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; TERRA, 2009; SILVA, 2007);
2. Multiletramento (GRUPO NOVA LONDRES, 2015; ROJO, 2013);
3. Estudos Surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2005; SKLIAR, 2005);
4. Gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; HANKS, 2008).

Por uma questão de organização, relatei primeiramente as regularidades ocorridas durante as aulas de Língua Portuguesa e, em seguida, tratei das ocorridas na sala de recursos multifuncionais; e, para realizar as análises, subdividi os ambientes em duas seções (4.1.1 e 4.1.2).

4.1 O MOVIMENTO DAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Durante o período de observação, pude perceber que nas aulas de Língua Portuguesa os(as) alunos(as) surdos(as), AB18 e AE19, se sentaram sempre no mesmo lugar. Ou seja, eles(as) se mantiveram no canto direito da sala, próximos(as) à parede e de frente para o quadro branco. Eles(as) se sentaram lado a lado e o/a intérprete se posicionou de frente para eles(as) e de costas para o quadro branco; assim não impediu que AB18 e AE19 tivessem a visão do quadro e do(a) professor(a). Segundo os(as) próprios(as) alunos(as), a escolha por

aquele espaço se dá por dois motivos: (i) visibilidade do quadro e (ii) proximidade do(a) professor(a).

De modo geral, as aulas foram iniciadas com um cumprimento por parte do(a) professor(a), ao mesmo tempo que em seu material era posto sobre a mesa. Depois do material organizado, o/a professor(a) dialogou com a turma sobre a aula anterior e sobre os planos para as aulas do dia.

Enquanto o(a) professor(a) falava ou fazia distribuição de textos, AB18 e AE19 se mantinham envolvidos(as) com outras atividades, assim como a maioria dos alunos. Eles(as) conversavam entre si, faziam anotações nos cadernos, fotografavam o que está escrito no quadro, compartilhavam material impresso etc.

Não foram percebidos momentos de interação entre alunos surdos e não surdos dentro da sala de aula de Língua Portuguesa. Os raros momentos interativos foram percebidos entre AB18 e AE19, o(a) intérprete e o(a) professor(a) que, por sua vez, lançou mão de mímicas e do pouco de Libras que sabe em virtude das experiências adquiridas anteriormente com outros alunos surdos.

As atividades realizadas com mais frequência nas aulas de LP foram: aulas expositivas, leitura (Anexos A e C), interpretação e produção de textos (Anexo B). De modo geral, essas atividades foram iniciadas e solicitadas pelo(a) o(a) professor(a). Contudo, em alguns momentos o(a) professor(a) iniciou as leituras e, seguida, pediu para que os alunos continuassem lendo em voz alta.

Nas atividades que envolveram leitura de textos e aula expositiva, o(a) intérprete foi solicitado com mais frequência por dois motivos: (i) AB18 e AE19 ainda apresentam dificuldade de entender a LP (modalidade escrita) e (ii) as aulas foram ministradas em Língua Portuguesa (oralmente). Eles(as) acompanhavam a tradução atentamente e, às vezes, perguntavam o significado de alguma palavra ainda não conhecida.

Após a realização das leituras foram realizadas discussões sobre os textos lidos, além de resolução de questões. Nos momentos de discussão dos textos, a turma participava, exceto AB18 e AE19. Durante vários dias de observação, percebi que nem tudo que o(a) professor(a) dizia (brincadeiras, piadas, metáforas, parte das aulas etc.) era transmitido para AB18 e AB19.

Ocorreram várias vezes um fato bastante curioso: mesmo sem ouvir o soar da campainha “informando” que o intervalo estava começando, AB18 e AE19 se levantaram e se despediram do(a) professor(a). Ora, eles(as) observaram o movimento da turma e interpretaram que se tratava do intervalo, pois não era comum aquele tipo de movimentação

durante as aulas. A linguagem corporal dos colegas não surdos traduzia o significado de que aula havia terminado.

No que tange à sala de recursos, é possível afirmar que esse espaço não só consolidou as Políticas de Inclusão, como também serviu como ponto de encontro para os alunos surdos do Colégio em questão. Isso foi facilmente perceptível, pois nos momentos de intervalo e nas aulas vagas, AB18 e AE19 e outros surdos se reuniram para conversar, jogar dominó, usar o computador, compartilhar vídeos (com os que possuem acesso à Internet). De fato, a sala de recursos foi o local mais visitado por AB18 e AE19, seja no período matutino ou vespertino. Não é só mais uma sala de aula; é o lugar de reconhecimento cultural e linguístico dos alunos e até mesmo ex-alunos.

Na sala de recursos não tem um lugar específico e/ou marcado para os usuários se sentarem. Embora os móveis estivessem sempre nos mesmos lugares, AB18 e AE19 se acomodavam de acordo a atividade planejada. Ou seja, quando se tratava de aula expositiva, AB18 e AE19 se sentavam próximos(as) ao quadro branco mas, quando solicitado uma pesquisa via Internet, eles(as) se acomodavam de forma que pudessem usar o computador.

Nessa sala também foi observado o momento da chegada dos(as) alunos(as) (AB18 e AE19) e do(a) professor(a). Pôde ser verificado que o(a) professor(a) buscou estar na sala antes da chegada de AB18 e AE19. Estes(as), quando chegavam, cumprimentavam e conversavam com o(a) professor sobre um assunto em comum como, por exemplo, um colega ou um vídeo publicizado no *Facebook*.

A seguinte cena ocorreu de forma bastante regular: enquanto AB18 e AE19 cumprimentavam outros alunos surdos que estavam somente jogando dominó, o(a) professor(a) fazia anotações no quadro sobre o tema da aula. Ou seja, na sala de recursos também ocorreu envolvimento com outras atividades (paralelas), assim como aconteceu nas aulas de LP. O que essencialmente pôde distinguir as atividades ocorridas nos dois ambientes é a interação entre os usuários da sala e a língua utilizada como instrumento de interação, isto é, a Libras.

Quanto ao tema das aulas, pôde ser observado que o conteúdo mais trabalhado na sala de recursos multifuncionais foi a gramática da LP. Em algumas aulas foram utilizados como recurso textos impressos (Anexo C e D) para ilustrar os aspectos intrínsecos à LP. Nos momentos de aulas expositivas, AB18 e AE19 fizeram cópias no caderno e utilizaram o celular para registrar as anotações feitas no quadro.

As aulas de gramática e leitura textual se realizaram de forma combinada. Ou seja, por meio das aulas expositivas (em Libras), o(a) professor(a) explanava sobre uma dada classe

gramatical da LP, e, em seguida, solicitava a realização de leituras de textos, como o que pode ser verificado no Anexo C¹⁶. Inicialmente, AB18 e AE19 faziam leituras silenciosas, buscando compreender o sentido dos textos. Em seguida, eles(as) pediam auxílio do(a) professor(a), sobretudo quando as palavras eram desconhecidas ou quando se tratava de metáforas, por exemplo. Para realização das aulas, o(a) professor(a) deu prioridade ao uso do quadro branco e das aulas expositivas (em Libras).

A boa relação entre o(a) professor(a) e AB18 e AE19 pôde ser observada, pois foram regulares os momentos de interação entre eles dentro do espaço escolar e isso se estendia para fora dele. Os comentários sobre os vídeos postados no *facebook*, por exemplo, indicaram uma boa relação fora do espaço escolar.

As interações permitiram perceber que o uso do *whatsapp* e *facebook* é algo bastante frequente. Essas redes sociais foram utilizadas inclusive como meio de comunicação que, tanto o(a) professor(a) quanto AB18 e AE19, utilizam para informar sobre imprevistos, atrasos e cancelamento de aulas. Com a possibilidade de gravação e compartilhamento de vídeos, alguns desses recados eram transmitidos em Libras.

4.1.1 SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando os dados produzidos e tendo como base as teorias que fundamentaram esta pesquisa, é possível afirmar que os eventos principais e paralelos¹⁷ mais recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa foram:

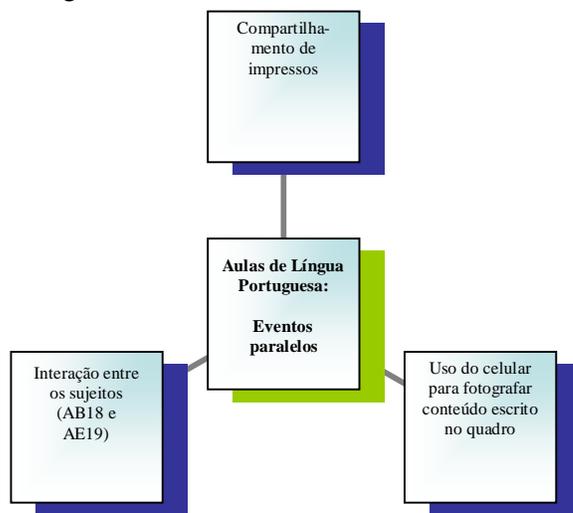


Figura 4 - Panorama dos eventos paralelos

¹⁶ Antes da leitura do texto “A Índia”, o/a professor/a explicou sobre a função dos artigos em LP. Isso feito, AB18 e AE19 completaram os espaços em branco e realizaram a leitura do texto.

¹⁷ SILVA, 2007.

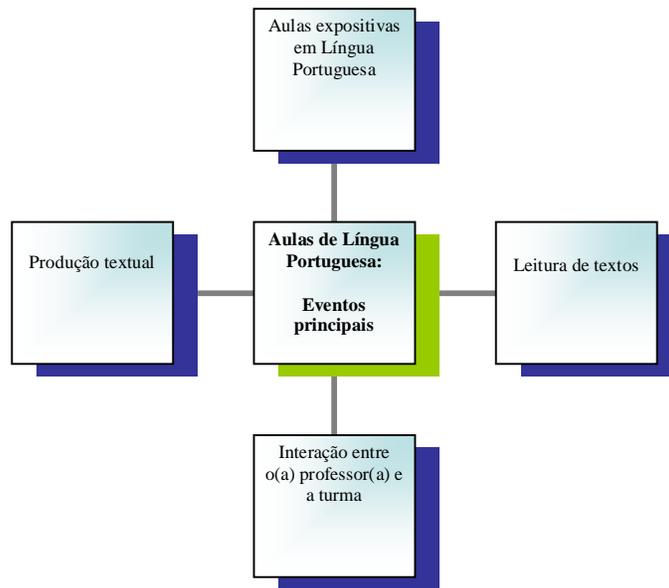


Figura 5 - Panorama dos eventos principais

Para não correr o risco de ser demasiadamente sucinta e deixar escapar um dado aparentemente simples, inicio esta etapa (análise e compreensão dos dados) elencando o seguinte ponto: a chegada do(a) professor(a) em sala de aula. Esse ritual, de certa forma padronizado, é o que marca o início das aulas e, muitas vezes, não é dada atenção necessária como um evento de letramento. Dito de outro modo, o fato de um evento parecer simples e óbvio não implica dizer que seu significado seja menos importante do que uma produção textual, por exemplo.

O propósito de discutir esse dado é o de desobvializar eventos como este, muitas vezes tratados como não importantes, mas extremamente recorrentes em contextos escolares. Para teóricos que se orientam a partir dos Novos Estudos do Letramento, como Silva (2007), por exemplo, trata-se de mais um dos variados tipos de letramentos próprios de ambientes escolares. Já para teóricos que vêem o letramento na perspectiva autônoma, esse tipo de evento não passa de uma ação corriqueira ou rotina esvaziada de significado, como muitas outras. Desse modo, percebe-se, pois, que se trata de um letramento “invisível” (Idem, 2007) e que poderia ser mais observado, sobretudo a partir da perspectiva de um ritual carregado de significado para a comunidade escolar.

Esse dado (chegada do(a) professor(a) em sala de aula) permitiu perspectivar o *modus operandis* das interações durante as aulas. Ou seja, o fato do(a) professor(a) se dirigir para a maioria dos alunos por meio da oralidade e com um sorriso para AB18 e AE19 dá pistas de

pouca interação. De fato, durante o período de observação, pude perceber que, desde o início até o final das aulas, as interações entre o/a professor(a) e AB18 e AE19 foram raras. É importante destacar que as interações foram analisadas sob a perspectiva dos gêneros discursivos que, por sua vez, adota o diálogo como uma possível “materialização”.

Na realidade, ocorreram trocas de mímicas que, segundo as próprias AB18 e AE19, não fizeram sentido

“porque a gente não entende. É melhor quando usa a Libras”¹⁸(excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Isso significa que, o fato do(a) professor(a) (de LP) não ter o domínio da Libras faz com que a relação professor-aluno seja sempre intermediada. Esse “modelo” de interação permite hipóteses como: (i) há um estado de insegurança que se instala nas escolas regulares que prestam atendimento para alunos com necessidades especiais (THOMA, 2006); (ii) a falta de valorização do sujeito surdo como agente social e/ou (iii) ausência de compreensão e legitimação da Língua de sinais.

Ainda na perspectiva da interação em sala de aula, o/a professor(a) afirma que

“os alunos e os professores têm uma relação muito boa. Os alunos são muito receptivos. Muitos não foram aceitos em casa e aqui na escola eles se sentem acolhidos” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa).

O acolhimento, sobre o qual o/a professor(a) salienta, se refere ao fato de ter vários alunos surdos no Colégio, o que favoreceu a extensão de uma boa relação para os demais participantes da comunidade escolar, mesmo que a comunicação ainda seja dada de forma incipiente.

Com base nos dados produzidos, foi possível confirmar que o planejamento¹⁹ das aulas de Língua Portuguesa contemplou, de forma predominante, aulas expositivas, atividades de leitura e produção textual. As aulas de produção textual contemplaram, de modo geral, a elaboração de textos dissertativos, porém não foi dada ênfase aos aspectos concernentes a tal intento.

Como já é sabido, toda produção textual requer do sujeito uma tomada de posição, pois é por meio dos textos (orais ou escritos) que o sujeito tem a possibilidade de se

¹⁸ As respostas dadas por AB18 e por AE19 foram traduzidas de forma livre.

¹⁹ Foi denominado de ‘planejamento’ a proposta de trabalho diário verbalizada pelo/a professor/a. Dessa forma, não houve contato com nenhum planejamento escrito.

posicionar como ator social. Dito de outro modo, durante as aulas não foram salientados aspectos intrínsecos à escrita textual (por que?; como?; para quem?) nem foi dada a AB18 nem a AE19 a possibilidade de produzir o texto em Libras.

Essas atividades são práticas bastante comuns em ambientes educacionais, haja vista que um dos maiores objetivos, sobretudo dos professores de línguas, é fazer com o que o aluno adquira a habilidade da leitura e a tecnologia da escrita. Para muitos professores, a produção textual (escrita) é tida como uma forma de avaliação da aprendizagem, vez que, se o aluno souber escrever um texto, demonstrará que houve aprendizagem da língua mesmo que a produção tenha sido realizada de forma descontextualizada.

O trabalho executado nas aulas de LP, na classe regular, demonstrou priorizar tanto a leitura quanto a escrita de textos sem que houvesse qualquer tipo de adaptação. De acordo o/a professor(a),

“os textos são os mesmos tanto pra surdos quanto pra ouvintes” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) de LP).

Isso significa que os textos utilizados durante as aulas estavam escritos em LP. Segundo Lodi (et al., 2002), é importante considerar fatores socioculturais e linguísticos quando se tem alunos surdos em contexto regular de ensino. Na perspectiva da Educação de Surdos, a predileção pelo texto escrito (sem qualquer adaptação) indica a manutenção de uma herança grafocêntrica, os reflexos de uma cultura ouvintista e o esforço de tornar o sujeito surdo pertencente ao grupo majoritário (CAVALCANTI & SILVA, 2007, p.75).

Como destacado no organograma, a atividade de leitura foi um dos eventos de letramento mais recorrentes durante o período de realização da pesquisa. Em todas as aulas, os alunos leram textos sugeridos pelo(a) professor(a). Segundo este(a),

“o tipo de texto mais utilizado nas aulas é a crônica... eles adoram contos e crônicas. Dão muitas risadas com as histórias e isso ajuda muito” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a)).

Esse tipo de evento de letramento é um dos mais comuns em sala de aula, sobretudo de Língua Portuguesa. Trata-se de uma atividade estabelecida pelo currículo escolar que, por sua vez, segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Para estes, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto [...] Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por

palavra” (BRASIL, 2000, p. 69). A decodificação de símbolos gráficos implica um ato mecânico, esvaziado de sentido. A leitura é, portanto, um momento de construção de significados e sentidos e deve estar intrinsecamente ligada a uma dada realidade sociocultural.

Nos momentos da leitura, AB18 e AE19 solicitaram a ajuda do(a) intérprete, pois

“a Língua Portuguesa é difícil. O(a) intérprete ajuda... traduz para Libras e fica fácil”
(excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Este tipo de auxílio indicia a busca pelo sentido não só do texto, mas também como uma forma de participar do próprio evento de letramento. Como o(a) professor(a) privilegia a oralidade em detrimento de outro meio, há necessidade de conversão de uma língua para a outra, ou seja, da LP para a Libras, o que é considerada ideal para os sujeitos surdos em questão²⁰. Essa conversão é feita com o apoio do(a) intérprete.

A ausência de textos em Libras concorre para a geração de grandes desafios para o corpo docente. Tendo isso em vista e aliado à ausência de estratégias de ensino de LP como segunda língua, cabe ao intérprete educacional a tarefa de intermediar a relação entre o professor, o conhecimento e o aluno surdo.

Não estou, com isso, fazendo juízo de valor quanto ao trabalho realizado pelo intérprete educacional, mas sim buscando refletir acerca da posição do aluno surdo quando lhe é ofertado apenas a tradução de um texto ou a identificação de uma dada norma gramatical sem relacionar aos “gêneros e aos discursos disponíveis e suas comunidades” (SILVA, 2007, p. 76).

Em se tratando das aulas expositivas, trata-se de um recurso didático em que a figura do educador é o foco principal. Na perspectiva dos Estudos do Letramento, trata-se de um letramento principal, pois o/a professor(a) se apresenta como a pessoa que detém a autoridade e o conhecimento, e, por meio da oralidade, configura a tradicionalidade das aulas expositivas: ele/a inicia a exposição, os discentes respondem e, novamente, ele/a faz um comentário final.

Não se pode negar que as aulas expositivas são eventos de letramento principal, mas, no que se refere aos significados, estes podem não ter ocorrido para AB18 e AE19 com pode ser verificado no excerto a seguir:

“A gente não entende muito...é tudo em português. Quando o/a professor/a está explicando, a gente observa o/a intérprete (excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

²⁰ Nem todos os surdos brasileiros são usuários da Libras.

Dito de outro modo, pôde ser visto durante as observações que os(as) alunos(as) não atribuíram sentido e significado a esse evento, haja vista que não houve interação entre o(a) professor, AB18 e AE19 e o conteúdo.

O sentido e o significado ficam comprometidos mesmo com o auxílio do(a) intérprete, pois parte do que o/a professor/a diz não é transmitido para AB18 e AE19. Muitas vezes, uma brincadeira ou uma advertência, por exemplo, não chega ao conhecimento de AB18 e de AE19. Além disso, as perguntas foram basicamente retóricas e o tempo de resposta dado aos alunos é muito curto, o que não favorece uma reflexão crítica sobre o tema da aula. Em suma, as aulas expositivas não foram responsivas às necessidades de AB18 e de AE19.

O modo como a escola inclusiva vislumbra o ensino de LP é deficitário do ponto de vista da educação de surdos porque não há elaboração de um material diversificado que colabore com a promoção de multiletramento e o favorecimento da aprendizagem de LP. De acordo com o/a professor/a,

“o material é o mesmo. Às vezes as meninas fazem adaptações²¹, mas normalmente não tem diferença” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) de LP).

Para Lodi (*et al* 2002), o material utilizado na educação de surdos, mesmo em ambientes inclusivos, deve atender as especificidades dos alunos. Isso significa que algumas adaptações de algumas atividades não serão suficientes para dar conta das demandas existentes.

As observações possibilitaram perceber que ocorreu heterogeneidade de eventos (principais e paralelos), porém as linguagens oral e escrita (da Língua Portuguesa) não favoreceram o multiletramento de AB18 e de AE19. Embora a Língua Portuguesa seja a língua dominante na maioria dos espaços escolares, não é consequente que seu uso se dê de forma exclusiva, nas modalidades oral e escrita, quando se tem como público um sujeito surdo. Dito de forma mais clara, as aulas de LP, que não contemplem uma maior variedade de linguagens, tendem a contribuir para uma possível incompatibilidade de nível de aprendizagem, se observado a partir da óptica das necessidades educacionais de um sujeito surdo.

Na concepção do(a) gestor(a), o ensino de LP deve ser igual para todos já que se trata de uma escola inclusiva. Ele(a) declara que,

²¹ Nesse momento, o/a professor/a se referiu aos profissionais que prestam atendimento nas salas de recursos multifuncionais.

“a proposta de o aluno surdo na inclusão é que ele seja submetido a tudo que acontece regularmente na sala de aula, com apenas algumas adaptações acerca da especificidade” (excerto extraído da entrevista com o/a gestor/a).

Se por um lado essa proposta de ensino busca cumprir com os pressupostos das Políticas de Inclusão que visam a um ensino igualitário mesmo tendo em vista um público diversificado, por outro, os resultados apontam para ineficácia da proposta.

A defesa pela heterogeneidade de linguagens, de línguas e culturas em ambientes escolares já vem sendo feita pelos teóricos da área dos Estudos Surdos²² e pelos teóricos que defendem a teoria do multiletramento. Segundo Quadros (1997, p. 85), é importante a aprendizagem das duas línguas, ou seja, a Língua de Sinais e uma segunda língua, na modalidade escrita, haja vista que domínio da Língua de Sinais, para o sujeito surdo, é importante porque auxilia o desenvolvimento de habilidades com as linguagens, além de garantir a participação em comunidades surdas. Já a aprendizagem de uma segunda língua, na modalidade escrita, é necessária “para fazer valer seus direitos diante da sociedade de ouvinte”(QUADROS, 1997).

A Língua de Sinais é a marca de pertencimento a uma Cultura Surda. Seu uso favorece a identificação dos membros de uma mesma cultura, além de torná-la mais significativa. Na realidade, o uso da Língua de Sinais é mais do que um veículo de afirmação de pertencimento de uma cultura; é, portanto, a marca do direito do sujeito surdo significar-se como sujeito de linguagem. AE19 confirma essa premissa ao enfatizar que

“a Libras é a primeira língua do surdo”(excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Embora os sujeitos da pesquisa demonstrem compreender a importância da Libras como o meio pelo qual o surdo se insere socialmente, ainda existe a dificuldade de mantê-la “ativa” por parte dos demais profissionais do Colégio. Segundo o/a gestor/a

“só tem dois professores aqui que falam Libras. Eu to fazendo um curso aos sábados para incentivar o pessoal, mas não é todo mundo que se interessa. Fica mais por parte do intérprete mesmo” (excerto extraído da entrevista com o(a) gestor(a)).

Já o/a professor/a de LP afirma que

“a gente procura usar o que sabe e busca aprender com os próprios alunos surdos também” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) de LP).

²² Denominam-se como Estudos Surdos um conjunto de pesquisas que se dedica ao estudo da língua, cultura e comunidade surda.

Tanto o/a gestor(a) e o/a professor(a) de LP afirmaram se esforçar no sentido de manifestar positivamente a favor da legitimação da Libras e afirmaram também buscar atalhos que diminuam as distâncias linguísticas. Os depoimentos não condizem com a realidade, vez que: (i) somente os/as professores/as da sala de recursos e o/a gestor/a e os/as intérpretes dominam a Língua de Sinais; (ii) os/as intérprete iniciaram seus trabalhos tardiamente por conta da burocracia ocorrida no momento da contratação e (iii) não foi constatada nenhuma iniciativa em prol da aproximação cultural e linguística (surdos e não surdos). Conforme o/a gestor/a,

“até a atuação do intérprete fica comprometida porque o Governo demora a nos fornecer o profissional” (excerto extraído da entrevista com o(a) gestor(a)).

Com base nos depoimentos de AB18 e de AE19, é possível perceber certo descontentamento com a proposta da escola inclusiva, pois não há movimentação no sentido de ensinar Libras para as pessoas. Segundo AB18 e AE19,

“A Língua Portuguesa é bastante presente, mas a Libras não. É importante que o professor de Português saiba Libras também” (excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Esse depoimento coaduna com as ideias defendidas por Quadros (1997) e Skliar (2005). Para eles, a Libras faz parte da construção cultural do sujeito surdo, pois a maioria dos surdos brasileiros a utiliza como veículo de construção do conhecimento e como meio de apreensão do mundo. É, pois, a língua de instrução que possibilita o desenvolvimento cognitivo e linguístico e serve-lhes de ponte de acesso ao outro.

Dessa forma, vale enfatizar que a constituição do sujeito surdo perpassa pelo reconhecimento e legitimação da LS, visto que é por meio da própria língua(gem) que se dão as faculdades de ler, agir, pensar o/no mundo. Neste sentido, a LS é o elo entre duas partes: de um lado, o sujeito surdo e, do outro, sua comunidade, cultura e identidade. Dessa forma, a Língua de Sinais reflete e refrata o mundo surdo.

4.1.2 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As observações possibilitaram perceber a recorrência de eventos principais e paralelos também na sala de recursos multifuncionais. Vale destacar que alguns desses eventos foram classificados como principal e como paralelo ao mesmo tempo:

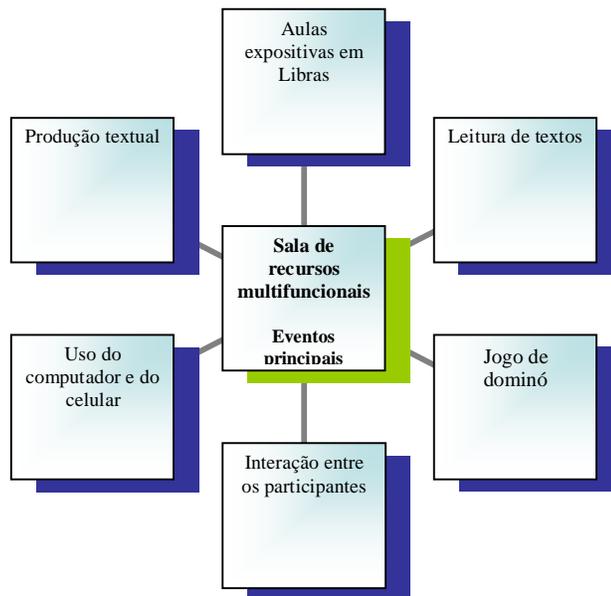


Figura 6 - Panorama dos eventos principais (sala de recursos)

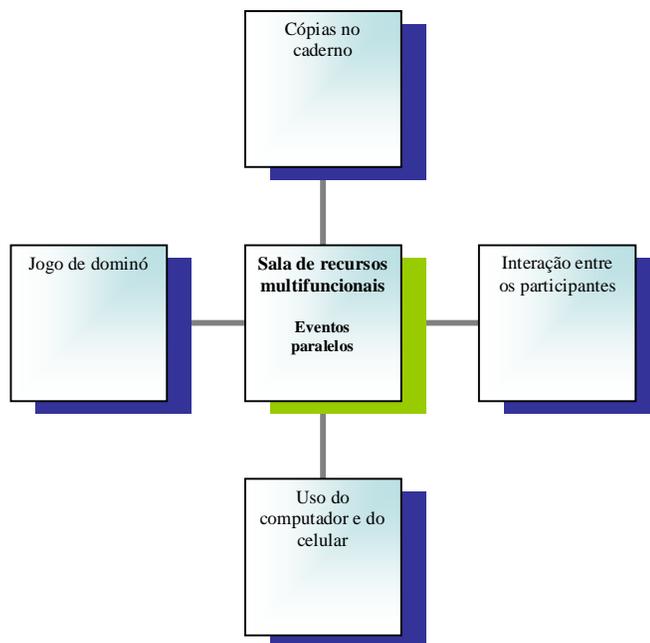


Figura 7 - Panorama dos eventos paralelos (sala de recursos)

O formato das aulas na sala de recursos multifuncionais se estabeleceu de forma distinta da classe regular. Enquanto que nesta os alunos recepcionaram o/a professor(a), na sala de recursos foi o/a professor(a) quem recepcionou os alunos. Assim, o cenário se configurou da seguinte forma: o/a professor(a) chegava, selecionava o material que seria utilizado naquele dia e aguardava a chegada dos alunos; estes chegavam, conversam com os colegas e com o/a professor(a), e, somente depois, davam início às aulas.

As interações na sala de recursos multifuncionais se deram de forma facilitada porque há uma relação direta entre o/a professor(a) e AB18 e AE19 por meio da Libras, ou seja, não há intermédio de intérpretes. Neste ambiente, as interações se materializaram em diálogos que, na perspectiva dos gêneros discursivos, admitem em sua função primeira, a de servir como instrumento de ações sociocomunicativas.

A função dada ao diálogo na sala de recursos coaduna com os pressupostos bakhtinianos (1997), pois, o diálogo (em Libras) foi o meio utilizado por AB18 e por AE19 para participar das atividades socioeducativas. O diálogo é, portanto, um constructo social; é a possibilidade do homem de se posicionar como sujeito. Assim, AB18 e AE19 instrumentalizaram o diálogo para interagir, para construir sentido e (re)significar os eventos de (multi)letramento.

Conforme pôde ser observado, os eventos principais realizados na sala de recursos multifuncionais partem do uso de gêneros (Anexo D) que foram veiculados na própria cidade. Dito de outro modo, o/a professor(a) fez uso de cartões de visita, panfletos, capas de revistas, dentre outros gêneros, para ilustrar as aulas de Língua Portuguesa. Isso, de fato, trouxe implicações diretas no que tange ao favorecimento da aprendizagem de LP e sua aplicabilidade em práticas sociais, pois AB18 e AE19 tiveram conhecimento sobre a função, o tema, o conteúdo de cada um dos gêneros utilizados.

A apropriação do uso de diversos gêneros utilizados em contexto reais concorre para a participação em novos eventos e práticas de (multi)letramento, haja vista que exige dos sujeitos habilidades de leitura, reconhecimento do gênero e sua aplicabilidade nas esferas apropriadas. Conforme o/a professor/a,

“A utilização dos gêneros é muito importante não só porque auxilia nosso trabalho, mas, principalmente, porque a gente está em contato com os gêneros o tempo todo... E os surdos também precisam saber pra que servem, como usar...”(excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) da sala de recursos).

Tendo isso em vista, é possível afirmar que o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais foi representativo no que se refere ao multiletramento e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Isso foi possível porque houve maior aplicabilidade da linguagem não-verbal do que a linguagem verbal, ou seja, houve em maior número de vezes o uso de imagens como suporte para a promoção os eventos e práticas de (multi)letramento, além do uso exclusivo da Libras que, por ser a língua materna de AB18 e de AE19, tende a favorecer a construção do conhecimento. Tal afirmativa pode ser confirmada a partir do depoimento dos/as próprios/as alunos/as:

“na sala de recursos a gente usa a Libras com os colegas, com o/a professor/a...a gente usa o computador para fazer pesquisas. É mais fácil porque tem imagens e a Libras também”
(excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Em prol da interação entre os participantes e também da construção do conhecimento, ocorreu com certa frequência o jogo de dominó. Como foi destacado no organograma, trata-se de um evento de letramento principal e paralelo, pois ora foi estabelecido pelo(a) professor(a), ora pelos(as) alunos(as). Embora pareça ser uma mera brincadeira, não se pode negar que o jogo tem legitimidade como instrumento pedagógico, vez que tende a favorecer o desenvolvimento intelectual e social do aluno.

Ao analisar o jogo de dominó, é possível afirmar que se trata de uma atividade construída com base no uso de uma linguagem socialmente organizada e compartilhada também pelos alunos surdos. A inserção de jogos em contextos escolares buscou atender à necessidade do uso de diversas linguagens, favorecer a promoção de eventos e a participação em novas práticas sociais.

No momento do jogo, AB18 e AE19 atuaram como interagentes tanto com o próprio objeto *per se*, quanto com os outros colegas. Neste cenário, o jogo de dominó é ao mesmo tempo um artefato cultural e o objeto de interação pelo qual se deu o multiletramento. E no que se refere aos recursos utilizados, o próprio jogo de dominó é o gênero e o recurso multissemiótico.

Por meio das observações, percebi que não se tratou de uma mera brincadeira. Ali, foram estabelecidas as regras de funcionamento do jogo e também do grupo que participava dele. Ou seja, para o jogo acontecer, essas regras foram compreendidas e aceitas pelos participantes. Cada jogador teve sua vez e, a cada momento, era atualizado o jogador autorizado, pois nenhum participante pode se sobrepor ao lugar do outro. Essas regras aprendidas durante um jogo podem significar as relações sociais que se dão fora do contexto

escolar, pois são regras que se assemelham com as de um contrato social. Assim, vê-se o quanto um (nada óbvio) jogo de dominó se faz importante no se refere aos eventos e práticas de (multi)letramentos.

No tocante aos recursos utilizados durante as aulas, é possível afirmar que os eventos principais (leitura, produção textual, aula expositiva) foram sustentados por sistemas semióticos, como por exemplo, imagens, linguagem sinalizada, escrita e cores (para dar destaque aos enunciados escritos no quadro).

Segundo o/a professor/a, os surdos têm necessidade da imagem e

“a gente usa bastante imagem como auxílio para o entendimento. Com o uso de imagens fica mais fácil deles entenderem”(excerto extraído da entrevista com o/a professor/a da sala de recursos).

Tanto AB18 e AE19 quanto o/a intérprete coadunam com esta afirmativa. Em um dado momento, tive a oportunidade de perguntar sobre o que mais favorecia a aprendizagem de LP e eles/as afirmaram que

“quando tem imagem é mais fácil, a gente entende melhor”(excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

O/a intérprete afirmou durante a entrevista que

“a imagem ajuda, tanto para ele/as quanto para os ouvintes. A pessoa vai entender mais. Às vezes, eu mesmo/a, quando o/a professor não leva...eu tento puxar meus dotes de desenho, que aliás, não tenho muito. Tento mostrar aquilo que o/a professor tá falando porque às vezes, eles/as são mais visuais. Assim...eu tento desenhar pra ver se el@s entendem. Às vezes, eu vou até a sala multifuncional com eles/as, procuro um vídeo na INTERNET e mostro como é que é” (excerto extraído da entrevista com o(a) intérprete).

É facilmente perceptível que o uso de recursos semióticos variados favorece a compreensão e a construção do conhecimento. Como afirmou o/a intérprete, a imagem favorece o entendimento do surdo e do não surdo, ou seja, o uso deste tipo de recurso não se dá de forma exclusiva para sujeitos surdos, mas se trata de uma questão bastante importante no processo de (in)formação desses sujeitos.

Importa destacar que, somente anexar imagens aos textos não vai garantir a construção de sentidos. Dito de outro modo, as imagens utilizadas como instrumento de produção de sentido não devem se restringir a uma mera ilustração. Segundo o/a gestor/a, o uso de imagens é extremamente importante devido ao fato da pessoa surda criar

“uma imagem visual para a palavra como um todo. Ele marca toda. Mas se aprendeu, também, não esquece...[...] eles gravam a palavra. É mais ou menos assim, sei lá, um símbolo chinês...” (excerto extraído da entrevista com o/a gestor/a).

Diante disso, é possível dizer que as imagens são condição *sine qua non* para a construção do conhecimento de um sujeito surdo.

Como dito anteriormente, teóricos na área de multiletramento (ROJO, 2012; GNL, 2015) salientam a importância de (re)considerar a relação entre outros recursos semióticos em uma produção textual. Tais teóricos criticam a demasiada predominância de textos verbais em ambientes escolares em detrimento do uso de textos não-verbais ou até mesmo da união dos dois tipos de textos.

Não proponho aqui a defesa do uso exclusivo de imagens, tampouco como mera ilustração, mas sim a valorização do aspecto visual como recurso facilitador de produção de sentido para o sujeito surdo, uma vez que, os teóricos que se dedicam ao tema já vêm sinalizando para essa necessidade. Desse modo,

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 *et. al*, 2011).

No que se refere à produção textual, parte da atividade se deu da mesma forma que na classe regular, ou seja, descontextualizada. Quando foi solicitada uma produção textual, não foram explicitados a AB18 nem a AE19: (i) o objetivo daquela produção, (ii) que tipo de texto se tratava, (iii) sua função e nem a (iv) esfera de circulação que aquele tipo de texto costuma ser aplicado. Isso vai de encontro aos ideais de produção textual, nas perspectivas bakhtiniana e dos Novos Estudos do Letramento.

A produção textual deve compreender elementos que vão além do treino da tecnologia da escrita. Em se tratando de AB18 e AE19 a exploração de fatores intrínsecos à produção textual se faz ainda mais relevante, pois

“a escola é o lugar que a gente mais usa a escrita. Em casa, na rua...a gente usa a Libras” (excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

Vale dizer que AB18 e AE19 (ainda) não adquiriram LP de forma plena, ou seja, algumas frases não obedecem à ordem sujeito-verbo-objeto e, além disso, a acentuação gráfica e a pontuação estavam deficitárias. Isso, claro, não se deve necessariamente à surdez, até porque

existem não surdos que apresentam as mesmas características. A dificuldade de se alcançar um estágio “ideal” se dá, de modo geral, em virtude do método de ensino utilizado que não está de acordo com as premissas utilizadas no ensino de LP como segunda língua. Para Fernandes (2005), a produção textual de uma pessoa surda apresenta características distintas da produção de uma pessoa não surda, porque os surdos costumam seguir a lógica da Libras até mesmo quando estão escrevendo em LP. Não raras vezes essas particularidades não são levadas em consideração, o que implica em avaliações do tipo “texto sem coerência”, “excesso de palavras repetidas” etc.

Na aula sobre verbos, o/a professor(a) dividiu o quadro branco em duas partes: uma para os pronomes e outra para o verbo a ser estudado. Em cada parte foi utilizada uma cor de pincel diferente. Para o/a professor(a), trata-se de

“uma forma de organizar melhor as informações...Chama mais atenção dos/as alunas/as e eles/as gostam também. Você pode ver os cadernos deles/as...é todo colorido” (excerto extraído da entrevista com o(a) professor(a) da sala de recursos).

Para Van Leeuwen (1996), a articulação da escrita com outros sistemas semióticos, como os traços, negritos, marcadores de textos coloridos, por exemplo, cumprem o papel de produzir sentidos. Isso significa que as implicações do ato de dividir do quadro e usar de pincéis coloridos vão muito além do que uma “simples” organização.

Esta atividade (aula expositiva sobre verbos), *a priori*, estava esvaziada de significado, pois a estratégia utilizada concorreu para memorização e domínio das regras gramaticais fora de um contexto de uso. Este tipo de estratégia reforça a ideia de letramento autônomo, amplamente criticado pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento.

O que fez com que a aula adquirisse significado foi, *a posteriore*, a própria interação entre o/a professo(a) e AB18 e AE19, ou seja, o/a professor(a) utilizou o próprio diálogo (em Libras) que estava sendo estabelecido para demonstrar uma possível aplicabilidade da gramática. As implicações do uso do gênero ‘diálogo’, como recurso didático, foram positivas em virtude da dinamicidade da estratégia e da utilização de um dado real e não de frases soltas e inventadas. A responsividade de AB18 e de AE19 demonstraram entendimento do assunto.

Sendo o multiletramento um trabalho organizado a partir da variedade de linguagens e de cultura (GNL, 2015), o uso exclusivo da LP, seja na modalidade oral ou escrita, pode implicar em ausência de vivências particulares e (co)partilhadas. A aplicabilidade de outras linguagens estabelecem uma relação de retroalimentação com os eventos e as práticas de

(multi)letramento, vez que, as linguagens são constituintes e constitutivas das inúmeras atividades sociais das quais os sujeitos participam.

A instrumentalização das múltiplas linguagens\modalidades (ROJO, 2005) (linguagem verbal e não-verbal, imagens estáticas ou em movimento e sons) ganha força com o uso do computador, da Internet e das redes sociais, por exemplo. Com a utilização dessas novas ferramentas digitais, os surdos têm suas possibilidades de apreensão das informações de forma aumentada, pois boa parte do que está escrito em *sites*, por exemplo, está acompanhada de recursos visuais.

Nessa perspectiva, foi possível verificar que o uso do computador e da Internet configuram eventos de letramento bastante importantes e que não podem deixar de ser discutidos. De fato, o uso de tecnologias digitais para fins educacionais e para outros fins fora do contexto escolar tem se tornado cada vez frequente e implicado novas significações das práticas de (multi)letramento, o que significa dizer, que as tecnologias digitais exigem dos seus usuários novas habilidades com as linguagens e isso faz com que ocorram novos eventos e práticas de (multi)letramento.

De acordo com Marcuschi e Xavier (2004), as diferentes tecnologias estão sendo dominadas e utilizadas com bastante frequência no cenário educacional, com vistas ao desenvolvimento de novos mecanismos de ensino-aprendizagem. Desse modo, o acesso ao computador e da Internet, para fins pedagógicos, contribui para a promoção de um ensino dinâmico e para a construção de habilidades responsivas ao mundo contemporâneo, sobretudo no que diz respeito à educação de alunos surdos.

O *Facebook*, por exemplo, bastante utilizado por AB18 e por AE19 fora do contexto escolar, tem possibilitado a (re)significação das práticas letradas dentro do espaço escolar, pois

“Às vezes as alunas fazem algum comentário do que foi visto no facebook e isso ajuda a inserir o tema da aula ou se torna o próprio tema da aula” (excerto extraído da entrevista com o/a professor(a) da sala de recursos).

Dito de outro modo, o que é apreendido por meio do uso de recursos tecnológicos pode viabilizar a participação de sujeitos surdos em práticas sociais que não eram tão acessíveis pelas formas convencionais de comunicação.

Em se tratando de um outro evento, foi possível perceber que as cópias no caderno foi um evento de letramento bastante regular neste ambiente escolar, tanto na classe regular quanto na sala de recursos. De modo geral, no que se refere às cópias, AB18 e AE19

escreveram igual ao que está escrito no *site*, no quadro ou no livro, ou seja, foram seguidas as normas da LP e não a estrutura da Língua de Sinais. Nesse sentido, sua prática, por si só, não proporcionou a AB18 nem a AE19 a compreensão e o domínio no assunto, porque, na maioria das vezes, a cópia é esvaziada de reflexão.

Segundo o/a intérprete, trata-se de uma prática comum, pois AB18 e AE19

“copiam tudo. Às vezes é só um recadinho, mas eles/as copiam achando que é assunto”
(excerto extraído da entrevista com o(a) intérprete).

Dessa forma, a cópia se torna uma mera prática de escrita e não contribui para a formação do pensamento crítico e reflexivo nem para promoção de multiletramento.

Este tipo de evento de letramento possibilita a reflexão sobre as práticas de escrita dentro do ambiente escolar. As cópias, como atividades vazias de significado e sentido, têm o mesmo valor dos métodos tradicionais de alfabetização ou letramento autônomo em que se primam pela aquisição do código. Por outro lado, não se pode negar que a cópia pode ter outra função: material de consulta. Quando indagadas sobre as cópias no caderno, AB18 e AE19 informaram que costumam copiar o que o/a professor(a) escreve para que possam estudar em casa. Dessa forma, o que foi copiado servirá de consulta sempre que necessário.

A fotografia, no contexto escolar, tem o mesmo valor da cópia no caderno. Em alguns momentos foi possível perceber que, não só AB18 e AE19, como também os outros alunos, tiraram fotografias das anotações feitas, no quadro, pelos(as) professores(as). Se analisado sob a ótica dos gêneros discursivos, ambos têm a mesma função, mas são distintos pelo suporte, ou seja, a cópia escrita está para os suportes analógicos, enquanto que a fotografia está para os digitais. Dito de outro modo, nos dois eventos similares foram utilizadas tecnologias distintas.

Quanto aos eventos, há similaridades no que se refere ao objetivo final, mas há distinções quanto aos recursos utilizados, ou seja, para copiar, AB18 e AE19 utilizaram a escrita e para fotografar utilizaram um aparelho celular. Quanto às práticas de letramento, cada um dos recursos proporcionou significados distintos, pois para AB18 e AE19 a fotografia se aproxima da realidade cultural de uma pessoa surda que explora o mundo visualmente. Segundo AE19,

“AB18 usa o celular mais do que eu. Às vezes eu fotografo o que está escrito no quadro. Ele/a adora fotografar...Ele/a tira fotografia com os colegas também” (excerto extraído da entrevista com AB18 e AE19).

No momento de uso do aparelho celular, AB18 e AE19 lançaram mão de conhecimentos intrínsecos ao evento, a saber: conhecer as funções que aparelho fornece; em quais esferas é possível utilizá-la; que tipo de interação é possível entre o usuário e esta tecnologia; quais os benefícios e implicações. Rojo (2012) afirma que para tirar uma fotografia por meio de um aparelho celular são necessários multiletramentos. De fato, AB18 e AE19 interagiram com várias semioses e colocaram em prática conhecimentos adquiridos por meio dessa interação. Esse tipo de evento (uso de celular, por exemplo) pode proporcionar a AB18 e a AE19 habilidades para participar de novas situações de letramento, sejam eles principais ou paralelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PONTO DE CHEGADA (?)

Concluir esta pesquisa significa mais uma etapa cumprida, contudo, não representa o fim da caminhada porque o ponto de chegada ainda não foi estabelecido. Ao longo da investigação foram lançados novos desafios que me impulsionaram a prosseguir e a fazer da pesquisa uma ação contínua.

Para cumprir a tarefa de realizar esta investigação foi necessário (re)visitar teorias como letramento(s), gêneros discursivos, semiótica, contextos de ensino de alunos surdos, dentre outros, para uma melhor contextualização e discussão sobre os eventos e práticas de (multi)letramento no contexto da educação de surdos.

Por meio de um estudo de caso, de cunho etnográfico, busquei analisar de que maneira o multiletramento poderia favorecer, aos alunos surdos, a aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, lancei mão, sobretudo, dos conceitos de práticas e eventos de letramento (STREET, 2014; SILVA, 2007) como fontes teóricas para realizar as análises. De posse desses princípios, fiz uso de outros conceitos que, por sua vez, estão ligados aos primeiros: trata-se dos eventos de letramento principais e dos eventos de letramento paralelos (SILVA, 2007).

A teoria do multiletramento tem como premissa a legitimação da multimodalidade semiótica e multiplicidade cultural (GNL, 2015; ROJO, 2012). Esses pressupostos coadunam com o que teóricos da educação de surdos (QUADROS; KARNOOP, 2004; LACERDA, 2006) defendem: a educação destinada aos surdos deve ser articulada tendo em vista as particularidades desse público. Isso implica exploração de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a participação do sujeito surdo em diversas práticas socialmente organizadas e, ao mesmo tempo, em rompimento com as filosofias educacionais que mantiveram latente o discurso patológico da surdez.

O processo de investigação permitiu considerar que, de modo geral, os eventos principais e paralelos (SILVA, 2007) ocorridos na sala de Língua Portuguesa não favoreceram o multiletramento. Os dados apontaram para exploração de atividades de leitura e escrita descontextualizadas e esvaziadas de significados para AB18 e AE19. Esse perfil escolar traz consigo características de letramento único (autônomo) amplamente criticado pelos Novos Estudos do Letramento.

A escrita, quando tomada pela sociedade como símbolo de racionalidade e de desenvolvimento das habilidades cognitivas, concorre para a desvalorização e a

descaracterização da pessoa surda, da sua cultura e da sua língua (mais) natural, ou seja, a Língua de Sinais. Importa dizer que não me posiciono contra as produções textuais nem ao ensino de LP para surdos (isso estaria em desacordo com a filosofia bilíngue). Questiono o letramento autônomo que, na perspectiva da surdez, tende a representar a escrita como a voz que falta ao surdo. Nesse sentido, é válido repensar o valor da escrita para sujeitos surdos usuários da Língua de Sinais.

A leitura e a produção textual foram eventos bastante regulares nas aulas de Língua Portuguesa; e não poderia ser diferente, pois são atividades típicas desse componente curricular. No entanto, a produção textual pressupõe elementos que vão além do exercício da tecnologia da escrita. Isso significa que se faz importante definir alguns aspectos como: o destinatário, a forma composicional e o tema, por exemplo. Sem isso, a produção estará esvaziada de significado e, ao mesmo tempo, irá criar “a ilusão de que os estudantes assumem a agência de sua aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa”(SILVA, 2007, p. 75).

Uma produção textual, por ela mesma, não leva em consideração aspectos como condições de produção, perspectivas ideológicas, tampouco valoriza a posição do sujeito como um (inter)agente em práticas sociais. Nessa perspectiva, durante as atividades de produção textual, importa definir os gêneros do discurso, pois são fenômenos que intermedeiam as ações sociocomunicativas. Os gêneros orais ou escritos se adaptam a cada situação de comunicação nas mais diversas esferas: são tão plurais quanto os eventos de letramento.

Sendo o multiletramento um trabalho organizado a partir da variedade de linguagens e de cultura (GNL, 2015), o uso exclusivo da LP, seja na modalidade oral ou escrita, pode implicar em ausência de vivências particulares e (co)partilhadas por sujeitos surdos. A aplicabilidade de outras linguagens estabelece uma relação de retroalimentação com os eventos e as práticas de (multi)letramento, vez que, as linguagens são constituintes e constitutivas das inúmeras atividades sociais das quais os sujeitos participam.

As práticas de leitura também foram eventos recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa e, assim como as produções textuais, não apresentaram a AB18 nem a AE19 subsídios que favorecessem a aprendizagem de LP. Essa lacuna pode ter sido mantida devido a ausência de elementos que auxiliam aos surdos na percepção do mundo. Dito de outro modo, os textos disponibilizados para as práticas de leitura não foram adaptados às especificidades de AB18 e de AE19, o que vai de encontro às declarações do(a) professor(a) e do(a) gestor(a). Para os especialistas em educação de surdos, os textos são melhores apreendidos se houver exploração de elementos visuais junto ao texto escrito.

Parte bastante significativa dos teóricos que se dedicam aos estudos relacionados aos contextos sociais e educacionais de pessoas surdas declara que a percepção visual é um fator de extrema relevância e que não deve ser desconsiderado. A preocupação com a exploração visual pôde ser percebida durante as aulas ocorridas na sala de recursos multifuncionais, sobretudo, na ocasião do uso de gêneros da esfera publicitária (panfleto, folder etc) e recursos digitais (computador e Internet).

De fato, os eventos ocorridos na sala de recursos (jogo de dominó; aula expositiva por meio da Libras; uso de textos impressos acompanhados de imagens; uso de computador e da Internet etc) proporcionaram multiletramentos e visaram ao favorecimento da aprendizagem de Língua Portuguesa, pois AB18 e AE19 estiveram em contato com sua segunda língua por meio de elementos significativos a sua cultura.

Conforme observado, as condições e os recursos utilizados na sala de recursos estiveram mais próximos da realidade linguística e cultural de AB18 e de AE19 do que os que foram utilizados durante as aulas de LP. Dito de modo mais claro, as interações (co)partilhadas por meio da Libras buscaram promover (re)significações da construção do conhecimento da LP. Isso demonstra que o valor linguístico, social e cultural da Língua de Sinais é infinitamente mais significativo do que o da Língua Portuguesa.

Em suma, tratar do multiletramento no contexto escolar, sobretudo para alunos surdos, implica em usos de múltiplas linguagens e sua íntima relação com as práticas sociais. Tendo isso em vista, o processo educacional, no sentido *lato*, e o desenvolvimento de atividades que visem à exploração de linguagens poderão contribuir para a valorização e legitimação da Língua de Sinais, vez que o multiletramento vislumbra manifestações linguísticas e culturais diversificadas. É, portanto, um processo que leva em consideração a variedade do sistema semiótico e suas possibilidades de significações.

Finalizo aqui, neste capítulo, as minhas considerações e esta pesquisa. Aproveito o espaço para reafirmar que as reflexões e considerações, sobretudo, acerca da educação de surdos em contexto inclusivo foram articuladas com o propósito de contribuir com as discussões de problemas que ainda persistem. Espero que este trabalho possa ter valor colaborativo para professores que prestam atendimento ao público surdo e para as demais pessoas que se interessam pelo tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação escolar**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, L.; SOUZA, M. **Mecanismos visuais de interação no gênero editorial**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.16 – 1º Semestre de 2013 - ISSN 1807-5193.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BALDRY, A.; THIBAUT, P.J. **Multimodal transcription and text analysis**. London; Equinox, 2006.
- BARROS, A; LEHFELD, N. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1990.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell. 1994.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: PAIVA, A. D. et al (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- BOGDAN, R.; BIBLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ponto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. **Linguagem e na Educação de Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n.11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta de Atendimento Educacional Especializado –AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 07 de julho de 2016.
- BUZEN, C.; MENDONÇA, M.[Orgs.] **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CAVALCANTI, M; SILVA, I. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado das Letras, 2007.

CAVALCANTI, M.; STELLA, M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

_____. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PACHOAL, M. S. Z., CELANI, A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CEREJA, R; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, F. B. Construção identitária e(m)comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). 2011. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

COSTA, J. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_____(org.) DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: (org.) BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ERICKSON, F. Métodos qualitativos de investigação. Barcelona: ICE de la Universidade de Barcelona; Peidós; MEC, 1984.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em Contexto**. Curso Básico: Livro do estudante. 8ª edição. Rio Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, Rio Grande do Sul. 1987.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento**. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

_____. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERRAZ, J.; CASTRO, G. Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva. **Revista Letra Capital**, v. 1, jan.\jun. 2016, p. 141-162.

FORNI, J. J. A foto do dia: ensaio sobre fotojornalismo e análise documentária. In: **Revista Universitária//Comunicação**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://jforni.jor.br/forni/files/A%20foto%20do%20dia%20> Acesso em 23 de março de 2016.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. UFSC. Florianópolis, 2010.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2005. GROSJEAN, F. Bilingualism, biculturalism, and deafness. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2010. In: SOARES, C. V. Construção de sentidos em ambientes virtuais de aprendizagem: os fóruns de discussão do Curso Letras Libras – Polo Bahia. **Tese** (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. **Harvard Educational Review**, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

GUARINELLO, A. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALLIDAY, M.A.K. Literacy and linguistics: A functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIANS, G (Ed.) **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996.

HANKS, W.F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R.; WILLIANS, G (Ed.) **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

HEATH, S. B; STREET, B. V. **On ethnography: approaches to languages an literacy research**. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C. B. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Língua de Sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

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

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013.

KLEIMAN, A; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento. **Revista Matraca**, v.22, n. 36, jan\jun, 2015.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES** [online]. Vol. 26, n. 69. 2006.

_____. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LEMKE, J.L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49, jun\dez, 2010.

LODI, A; HARRISON, K; CAMPOS, S; TESKE, O. **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A; HARRISON, K; CAMPOS, S. **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura.** Canoas, n. 1. 2º semestre. 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2012.

MAGNANI, J. G.C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 15, n.32, jul\dez 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, A. D. et al (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros Textuais:** Configuração, Dinamicidade e Circulação. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L; XAVIER, A.C.. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MYNAIO, M. C. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** 2012.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

_____. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCIMENTO, R; BEZERRA, F; HERBELE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle> . Acesso em: 30 de julho de 2016.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de Letramento multimodais em Ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, V. XXVII, 2014. <http://revistas.pucsp.br/intercambio> . Acesso em: 27 de junho de 2016.

PACHECO, J. Os gregos e os romanos até a Idade Média. **Acessibilidade**. Disponível em: <https://sobreacessibilidade.wordpress.com>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PINTO, V. Ensino de língua portuguesa para surdos [manuscrito]: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. **Dissertação** (Mestrado em Educação – PPGE). UNIVALI, Itajaí, SC, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Lingüísticos. São Paulo: Artmed, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questão teóricas aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. [orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, M.; ARNOLDI, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, A. S; CRUZ, C. C. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, v.2, n. 3, jun. 2001. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu> Acesso em: 30 de maio de 2016.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação dos surdos**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SALLES, H.M [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para prática pedagógica. Brasília: MEC\SEESP, 2004.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira, 2005.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9: (2), Ago./Dez. 2014. Disponível em: revistas.pucsp.br. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda**. São Paulo: SME\DOT, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SILVA, E. C. Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental. **Tese** (Doutorado em Linguística, Portugues e Línguas Clássicas – LIP). Instituto de Letras – IL. UnB, Brasília, DF, 2007.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

_____. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: _____. (Ed.) **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento. In.: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

TERRA, M.R. Letramentos em língua materna e relações de plurilinguismo na aula de inglês. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.

THOMA, A. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

_____. Letramentos & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta**, pp. 29-51, 2013.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. New York: Routledge, 2006.

VÍCTORA, C.G. et. al. Pesquisa Qualitativa em saúde: introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

XAVIER, A. C. S. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. 214 f. **Tese (Doutorado)** – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) GESTOR(A) DA INSTITUIÇÃO

1	Pergunta	Objetivo
	Em que data esta escola foi criada?	Obter informações sobre a criação da escola.
2	Pergunta	Objetivo
	Desde quando alunos surdos puderam se matricular nesta instituição? Como se deu esse processo?	Obter informações sobre a forma que deu o processo de inserção de alunos surdos nesta instituição.
3	Pergunta	Objetivo
	Houve algum tipo de capacitação para professores? Foi sobre Libras ou educação especial, de forma geral?	Rastrear indícios que demonstrem preocupação com o processo educacional de alunos surdos.
4	Pergunta	Objetivo
	Quantos alunos surdos estão matriculados nesta instituição? Qual a faixa etária desses alunos?	Obter informações sobre o público surdo matriculado nesta instituição.
5	Pergunta	Objetivo
	Em todas as turmas que têm surdos têm intérpretes?	Rastrear quantas turmas de surdos têm o apoio do intérprete.
6	Pergunta	Objetivo
	Há algum tipo de planejamento e/ou material específico para o público surdo? Se sim, este material foi enviado pelo governo ou elaborado por esta comunidade escolar?	Encontrar indícios de planejamento e organização de material didático, seja por parte do governo ou da comunidade escolar, que favoreça a promoção do multiletramento de surdos.
7	Pergunta	Objetivo
	De 2006 pra cá não houve nenhum tipo de capacitação?	Rastrear indícios de investimento na formação continuada e especializada.
8	Pergunta	Objetivo
	Tem outros alunos com algum tipo de deficiência?	Acessar informações sobre a inclusão de alunos com diversos tipos de deficiência.
9	Pergunta	Objetivo
	Quais são os critérios utilizados para escolher o professor que ministra aulas em classes que tenham surdos?	Perceber se se dá e como se dá o processo de escolha dos professores de surdos.
10	Pergunta	Objetivo
	Ele não tem que ter nenhum conhecimento de Libras?	Localizar a necessidade de aquisição da Libras por parte da comunidade escolar.
11	Pergunta	Objetivo
	Esta escola recebe algum tipo de incentivo financeiro por parte do governo em virtude do seu caráter inclusivo?	Acessar informações acerca da participação (financeira) do governo em prol da inclusão de alunos surdos e deficientes.
12	Pergunta	Objetivo
	As salas onde se encontram alunos surdos têm uma proposta de ensino diferenciada como o bilinguismo, por exemplo?	Rastrear indícios de proposta de ensino diferenciada para o público surdo.

	Pergunta	Objetivo
13	E como a comunidade escolar lida com as diferenças linguísticas?	Perceber a preocupação e inclinação da comunidade escolar para a diferença linguística do surdo.
14	Pergunta	Objetivo
	Quanto aos turnos de aulas, que horas abrem e fecham os portões nos três turnos?	Obter informações sobre o funcionamento da escola.
15	Pergunta	Objetivo
	Quantas salas, quantos banheiros, sala de professores, secretarias, direção essa escola possui?	Acessar informações sobre o que a escola oferece aos alunos em termos de estrutura física.
16	Pergunta	Objetivo
	Quantas salas, quantos banheiros, sala de professores, secretarias, direção essa escola possui?	Acessar informações sobre o que a escola oferece aos alunos em termos de estrutura física.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA

	Pergunta	Objetivo
1	Qual sua formação?	Acessar informações sobre a formação acadêmica do/a professor/a.
2	Pergunta	Objetivo
2	Todo sujeito é visto como um ser múltiplo, um ser linguageiro, que participa de práticas sociais. Pra você, qual o papel da Língua de Sinais para os surdos?	Rastrear indícios da importância da Língua de Sinais para os/as surdos/as.
3	Pergunta	Objetivo
3	Você acha que a patologização da surdez contribuiu para que o ensino de\ para surdos ficasse à margem nas relações de prioridades governamentais?	Perceber a visão do professor acerca do posicionamento do governo em relação à educação de surdos.
4	Pergunta	Objetivo
4	Qual a concepção de linguagem adotada no livro didático adotado nesta escola?	Rastrear informações sobre o conceito de linguagem adotado pelo/a professor/a de LP.
5	Pergunta	Objetivo
5	Como a equipe gestora e demais professores lidam com as diferenças linguísticas e culturais?	Obter informações sobre o fazer pedagógico diante da diversidade linguística encontrada na instituição.
6	Pergunta	Objetivo
6	Você se considera um agente de letramento?	Acessar informações sobre a própria percepção do professor como um agente de letramento.
7	Pergunta	Objetivo
7	O que tem sido feito para legitimar a cultura surda?	Localizar práticas de valorização e legitimação da cultura surda.
8	Pergunta	Objetivo
8	Como você define as atividades propostas em sala de aula? Elas contribuem para a inserção dos sujeitos em práticas sociais?	Acessar informações sobre as propostas didáticas e qual a contribuição dessas propostas para a vida social do aluno surdo.
9	Pergunta	Objetivo
9	Quais os instrumentos você utiliza para a promoção do multiletramento de seus/suas alunos/as surdos/as?	Rastrear os instrumentos utilizados de\para promoção de multiletramento de surdos.
10	Pergunta	Objetivo
10	O que te leva a escolher 'x' gênero e não outro?	Rastrear a utilização dos gêneros.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) INTÉRPRETE

	Pergunta	Objetivo
1	Qual sua formação?	Acessar informações sobre a formação acadêmica do/a intérprete.
	Pergunta	Objetivo
2	Desde quando você trabalha como intérprete nessa escola?	Obter informações sobre o perfil profissional da intérprete.
	Pergunta	Objetivo
3	Vocês já se conheciam fora da escola?	Buscar indícios que demonstrem uma a relação entre a intérprete e os(as) alunos(as) surdos(as).
	Pergunta	Objetivo
4	Você costuma estar presente em todas as aulas?	Obter informações sobre o papel do/a intérprete em sala de aula.
	Pergunta	Objetivo
5	Você costuma acompanhá-los/as na sala multifuncional?	Buscar informações sobre o tipo de assistência dada aos/às alunos(as) surdos(as) na sala de recursos multifuncionais.
	Pergunta	Objetivo
6	Você disse que acompanha, que eles/as vão pra lá para realizar atividades, fazer pesquisa...Nesse horário, eles/as fazem atividades passadas pelo professor ou é um material da sala multifuncional?	Acessar informações, a partir da ótica da intérprete, sobre as atividades promovidas pela professora da sala multifuncional.
	Pergunta	Objetivo
7	Você costuma planejar aulas ou atividades juntamente com o/a(s) professor/a(s)?	Buscar indícios sobre a participação do/a intérprete no planejamento das aulas ou material para os(as) alunos(as) surdos(as).
	Pergunta	Objetivo
8	Você observou em qual disciplina eles/as sentem mais dificuldade?	Acessar informações sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos/as alunos/as.
	Pergunta	Objetivo
9	Você acha que, no caso de AE19, a facilidade com matemática e física se dá por conta das imagens que os textos geralmente apresentam? Você acha que isso ajuda?	Buscar indícios de uso de imagens em textos disponibilizados para os/as alunos/as surdos/as.
	Pergunta	Objetivo
10	Como você falou, há diferença entre os/as alunos/as no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem. Há disciplinas que elas apresentam mais dificuldade?	Acessar informações sobre as dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as surdos/as.
	Pergunta	Objetivo
11	El@s sempre solicitam sua ajuda ou tem algum momento que conseguem fazer sozinhos/as?	Buscar indícios de cooperação para aquisição do conhecimento.
	Pergunta	Objetivo
12	É possível perceber o uso de algum recurso extra (imagens, vídeos, dicionários, etc.), por parte dos/as alunos/as, para ajudar compreender o texto escrito em LP?	Buscar indícios sobre o uso de outros recursos para compreender a LP.

	Pergunta	Objetivo
13	Eles/as costumam copiar tudo que o/a professor/a (de LP) escreve no quadro?	Acessar informações sobre as cópias constantes e sua importância para a aprendizagem.
	Pergunta	Objetivo
14	Então eles/as copiam sem ler?	Buscar indícios sobre o objetivo das cópias realizadas pelos/as alunos/as surdos/as.
	Pergunta	Objetivo
15	Os colegas não surdos costumam ajudar na aprendizagem dos/as surdos/as?	Acessar informações sobre o processo de socialização entre os/as alunos/as surdos/as e os demais alunos não surdos em sala de aula.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

	Pergunta	Objetivo
1	Desde quando você trabalha nesta sala e exerce essa função?	Conhecer a trajetória como professor/a de surdos.
	Pergunta	Objetivo
2	Quando essa sala foi construída?	Acessar a informação sobre há quanto tempo vem sendo disponibilizado este espaço para os surdos.
	Pergunta	Objetivo
3	Como é sua relação com os usuários dessa sala?	Buscar indícios que demonstrem uma boa relação e\ou preocupação com os alunos surdos.
	Pergunta	Objetivo
4	Há algum material diferente para cada tipo de deficiência?	Localizar algum tipo de material específico para o letramento de alunos com necessidade especial.
	Pergunta	Objetivo
5	Qual o tipo de material utilizado pelos surdos?	Mapear material que favoreça a promoção de letramento de surdos.
	Pergunta	Objetivo
6	Com que frequência os surdos vêm a esta sala?	Obter informação sobre a frequência com que os alunos usam a sala e, de certo modo, o grau de dependência dele acerca dos recursos utilizados.
	Pergunta	Objetivo
7	Em que disciplina eles apresentam mais dificuldade?	Acessar informações sobre a disciplina que os alunos surdos mais apresentam dificuldade.
	Pergunta	Objetivo
8	Como a comunidade surda lida com as diferenças linguísticas?	Perceber os mecanismos utilizados para diminuir as barreiras linguísticas.
	Pergunta	Objetivo
9	Você percebe maior ou menor dificuldade com algum tipo de texto?	Acessar a informação sobre as principais queixas dos alunos acerca dos textos trabalhados em sala de aula.
	Pergunta	Objetivo
10	É comum receber visita de algum membro da família?	Obter informação sobre a participação da família no processo de letramento de alunos surdos.

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS(AS) ALUNOS(AS) SURDOS(AS)

	Pergunta	Objetivo
1	Há quanto tempo você estuda aqui nesta escola?	Buscar indícios de possível familiaridade com o espaço escolar.
	Pergunta	Objetivo
2	Você mora longe? Como faz para chegar aqui na escola?	Buscar indício de eventos de letramento durante o percurso entre a casa e a escola.
	Pergunta	Objetivo
3	Você vem sozinha ou com colegas?	Acessar informações sobre possíveis interações durante o trajeto.
	Pergunta	Objetivo
4	Você nasceu surda ou se tornou surda com o passar do tempo?	Acessar informações sobre quando AE19 se percebeu surd@.
	Pergunta	Objetivo
5	Tem mais algum surdo em sua família?	Conhecer a configuração familiar de AE19.
	Pergunta	Objetivo
6	O que é a Libras pra você?	Perceber a importância e a representação da Libras para AE19.
	Pergunta	Objetivo
7	Como eram as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? Tinha intérprete?	Acessar informações sobre as experiências vividas durante o Ensino Fundamental.
	Pergunta	Objetivo
8	O que a Língua Portuguesa representa pra você? Em quais situações você mais utiliza a Língua Portuguesa?	Buscar indício de uso da Língua Portuguesa e de outras linguagens.
	Pergunta	Objetivo
9	O que a professora de LP usa durante as aulas para passar o conteúdo pra vocês O que ela costuma fazer?	Localizar o uso da LP na sala de aula e os mecanismos de ensino de LP para os/as alunos/as surdos/as.
	Pergunta	Objetivo
10	O/A intérprete ajuda ou ensina?	Obter informações sobre o papel do intérprete dentro do ambiente escolar.
	Pergunta	Objetivo
11	Qual tipo de texto você costuma ler e escrever?	Acessar informações sobre os tipos de textos que o/a alunos/as mais gosta de ler e de escrever.
	Pergunta	Objetivo
12	Você costuma frequentar igrejas, comunidade surda e associações?	Buscar indício de participação em práticas sociais.
	Pergunta	Objetivo
13	O que a escola representa pra você?	Obter informações sobre a importância da escola para o/a aluno/a surdo/a.
	Pergunta	Objetivo
14	Você considera sua escola inclusiva? Por que?	Perceber de que forma a escola se apresenta para o/a aluno/a surdo/a
	Pergunta	Objetivo
15	Como a sua escola lida com as diferenças entre as línguas e as culturais?	Obter informações sobre de valorização dada pela escola acerca do multiculturalismo.
	Pergunta	Objetivo
16	Você costuma usar celular? O utiliza para estudar, fazer pesquisas, conversar?	Acessar informações sobre o uso de novas tecnologias.

	Pergunta	Objetivo
17	Quais são as atividades que você costuma realizar na sala de recursos multifuncionais?	Obter informações sobre as atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais.
	Pergunta	Objetivo
18	Você considera que o trabalho realizado na sala de recursos contribui para aprendizagem de Língua Portuguesa?	Obter informações sobre a responsividade das atividades realizadas na sala de recursos.
19	Pergunta	Objetivo
	Relate alguma atividade realizada por você na sala de recursos multifuncionais.	Obter informações sobre os eventos de letramento ocorridos na sala de recursos.
	Pergunta	Objetivo
20	Observando as atividades realizadas na sala multifuncional, percebi que você utiliza canetas coloridas. Com que objetivo você as utiliza?	Obter informações sobre a utilização de canetas coloridas.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTO: O HOMEM TROCADO

O homem trocado

(Luís Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.
- Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.
- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? – perguntou, hesitante.
- É. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

ANEXO C

TEXTO: POTYRA (AS LÁGRIMAS ETERNAS)



Potyra (As lágrimas eternas)

__ linda e meiga Potyra amava __ jovem e valente chefe da tribo, __ guerreiro Itajibá, __ braço de pedra. Ambos encontravam-se, frequentemente, nas areias brancas do rio, onde permaneciam durante horas admirando __ natureza e trocando juras de amor, enquanto aguardavam __ casamento.

Certo dia, veio __ guerra. __ tribo foi atacada por inimigos, partindo Itajibá para __ luta. Ansiosa, Potyra esperava sua volta caminhando às margens do rio.

Muito tempo depois, __ guerreiros regressaram informando à jovem que __ chefe guerreiro havia morrido. Inconsolável, Potyra voltava todos __ dias à praia a chorar sua grande perda. Sensibilizado com sua dor, Tupã, __ Deus do Bem, transformou suas lágrimas em diamantes. Desta maneira, __ águas levavam __ preciosas pedrinhas até __ sepultura do guerreiro como prova do seu eterno amor.

ANDRADE E SILVA, Walde-Mar de. Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros. São Paulo: FTD, 1999

ANEXO D

EXEMPLARES DE PROPAGANDAS

