



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (DELL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS (PPGCEL)

MARY CHRISTIAN GOMES DE ALMEIDA SOARES

**LETRAMENTO VISUAL: COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA DE
TEXTOS MULTIMODAIS POR ALUNOS SURDOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2022

MARY CHRISTIAN GOMES DE ALMEIDA SOARES

**LETRAMENTO VISUAL: COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA DE
TEXTOS MULTIMODAIS POR ALUNOS SURDOS**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção de título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2022

S6761 Soares, Mary Christian Gomes de Almeida.

Letramento visual: competência interpretativa de textos multimodais por alunos surdos. / Mary Christian Gomes de Almeida Soares, 2022.

160f.

Orientador (a): Dr^a. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 109 – 114.

1. Letramento visual. 2. Textos multimodais. 3. Surdos. I. Soares, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 469.07

Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARY CHRISTIAN GOMES DE ALMEIDA SOARES

**LETRAMENTO VISUAL: COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA DE
TEXTOS MULTIMODAIS POR ALUNOS SURDOS**

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

Aprovada em 17/06/2022

Prof^a. Dr^a. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
PPGCEL/UESB
Orientadora (UESB)

Prof^a. Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza
PPGCEL/UESB

Prof^a. Dr^a. Fernanda Maria Almeida dos Santos
UFBA

DEDICATÓRIA

Aos meus amigos surdos que tiveram apreço por mim e me apresentaram um mundo paralelo, no qual a percepção visual aguça em nosso corpo sentimentos de empatia e resiliência.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que muitas pessoas queridas passaram pela minha vida e eu não poderia deixar de agradecer por serem responsáveis na construção de minha trajetória promissora.

A Deus, autor e consumidor de minha fé; sem Ele, não teria a oportunidade de alçar voo.

Ao meu pai, José de Almeida Fonseca (*in memoriam*), que queria que eu fosse professora; e a minha mãe, Terezinha Gomes de Almeida, mulher guerreira e cheia de marcas da vida.

Aos meus filhos amados, Ana Caroline e Matheus, que dividiram comigo partes de minhas angústias e foram compreensivos por, muitas vezes, eu não lhes dar a atenção merecida.

À minha professora e orientadora, Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, que me deu credibilidade e sempre foi prestativa e paciente.

Aos meus irmãos e tios, por contribuírem positivamente em minha história e construção de meu caráter.

Aos amigos, que me apresentaram a Libras e compartilharam comigo parte de seus conhecimentos.

Às escolas onde coletei os dados, aos professores colaboradores, aos alunos surdos e suas famílias, pela presteza na realização desta pesquisa.

Aos colegas de curso, aos professores e funcionários do PPGCEL, pelo apoio nesses últimos anos pandêmicos tão difíceis de nossas histórias.

*“Para uma trajetória reluzente, precisamos ser polidos e consolidar ao nosso lado pessoas que nos ajudem a percorrer cada etapa com resistência, pois sozinhos não somos capazes”
(Mary Christian G. de Almeida Soares).*

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
GNL ou NLG	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LV	Letramento Visual
OMS	Organização Mundial da Saúde
RV	Recursos Visuais
SRM	Sala de Recursos Multifuncional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade para S: Substantivos	p. 57
Figura 2 – Atividade para S: Grau dos substantivos	p. 58
Figura 3 – Atividade para S: Grau dos substantivos	p. 58
Figura 4 – Atividade para S: Gênero dos substantivos	p. 58
Figura 5 – Atividade para S: Concordância nominal	p. 59
Figura 6 – Atividade para S: Número do substantivo	p. 59
Figura 7 – Atividade para S: Abelha	p. 59
Figura 8 – Atividade para M: Refletindo sobre narrativas	p. 60
Figura 9 – Atividade para M: Leitura e interpretação	p. 61
Figura 10 – Atividade para R: Circulando brinquedos	p. 62
Figura 11 – Atividade para R: O piano e o plástico	p. 62
Figura 12 – Atividade para R: Enumeração de atividades rotineiras	p. 62
Figura 13 – Felipe está vacinando	p. 77
Figura 14 – Lucas pula corda	p. 77
Figura 15 – O menino almoça feliz	p. 78
Figura 16 – Caderno	p. 78
Figura 17 – Lápis	p. 78
Figura 18 – Borracha	p. 79
Figura 19 – Bola	p. 79
Figura 20 – Boneca	p. 79
Figura 21 – Carro	p. 80
Figura 22 – Ovos	p. 81
Figura 23 – Bolo	p. 81
Figura 24 – Doces	p. 82
Figura 25 – Leite	p. 82
Figura 26 – Macarrão	p. 82
Figura 27 – Feijão	p. 83
Figura 28 – Arroz	p. 83
Figura 29 – O menino bebe água	p. 83
Figura 30 – A menina toma suco	p. 84
Figura 31 – Ela come pipoca	p. 84
Figura 32 – Come só um pouco! Eu não quero comer!	p. 85

Figura 33 – Que cachorro-quente gostoso! Quem comeu meu cachorro-quente?	p. 85
Figura 34 – Mônica, vamos brincar de gangorra!	p. 86
Figura 35 – Não me bata Mônica! Ah, eu vou fazer um balão de chiclete e sair daqui!	p. 87
Figura 36 – Ela é uma baleia! Ela é um elefante! Ela é uma galinha!	p. 88
Figura 37 – Eu podia ter quebrado a cabeça, quebrado uma perna ou ficar de cama!	p. 88
Figura 38 – Proibido fumar	p. 90
Figura 39 – É proibido fumar nesse local	p. 90
Figura 40 – Por favor, silêncio	p. 90
Figura 41 – Proibido estacionar	p. 91
Figura 42 – Proibido celular	p. 91
Figura 43 – Proibido bicicleta	p. 91
Figura 44 – proibido cachorro	p. 92
Figura 45 – Amor	p. 93
Figura 46 – Aniversário	p. 93
Figura 47 – Frio	p. 93
Figura 48 – Sorrir	p. 93
Figura 49 – Chorar	p. 94
Figura 50 – Raiva	p.94
Figura 51 – Assustado	p. 94
Figura 52 – Sono	p. 94
Figura 53 – Triste.....	p. 95
Figura 54 – Azul	p. 96
Figura 55 – Vermelho	p. 96
Figura 56 – Amarelo	p. 96
Figura 57 – M gostar melancia	p. 98
Figura 58 – S gostar maçã	p. 98
Figura 59 – R gostar morango	p. 98
Figura 60 – M comer abacaxi	p. 98
Figura 61 – R comer uva	p. 99
Figura 62 – S comer banana	p. 99
Figura 63 – S beber água	p. 99
Figura 64 – R beber café	p. 99
Figura 65 – M beber leite	p. 100
Figura 66 – Saia	p. 100

Figura 67 – Vestido	p. 101
Figura 68 – Calça	p. 101
Figura 69 – Chapeuzinho Vermelho	p. 102
Figura 70 – Pinóquio	p. 102
Figura 71 – Os três porquinhos	p. 102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Se já teve alunos surdos.....	66
Gráfico 2- Tem conhecimento de Libras?.....	67
Gráfico 3. Há necessidade de adaptação do ensino e da atividade para o aluno surdo?.....	69
Gráfico 4. Os conteúdos são apresentados, antecipadamente, para o aluno surdo?.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Observação participante	p.48
Quadro 2 - Oficinas virtuais em Libras com as estudantes surdas	p.53
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa	p.54

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1.** Atividade para M: Leitura e interpretação.....p.63
- Imagem 2.** Videoaula de Libras: verbo transitivo direto e perífrase verbalp.64
- Imagem 3.** Videoaula de Libras: verbos transitivos e intransitivosp.64

RESUMO

O Letramento Visual proporciona aos sujeitos surdos a possibilidade de compreensão de informações apresentadas em textos multimodais de forma mais produtiva, além de ressaltar a importância da percepção visual na aprendizagem de outra língua. Para tanto, apresentamos o tema referente dessa dissertação de mestrado, *Letramento Visual: Competência interpretativa de textos multimodais por alunos surdos*. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi refletir sobre como o uso do Letramento Visual contribui para o desenvolvimento da competência interpretativa do aluno surdo. O alicerce teórico foi fundamentado em autores como Laboritt (1994), Rosa (2006), Campello (2007), Strobell (2008), Lebedeff (2017), entre outros. Este trabalho insere-se na abordagem qualitativa e os instrumentos de pesquisa foram: observação participante, questionário com as professoras de português pelo google forms, entrevista gravada em Libras com as estudantes surdas, materiais didáticos enviados pelas docentes da sala de aula e oito oficinas em Libras realizadas com as alunas surdas. Nesse viés, os resultados indicam a relevância dessa pesquisa para a comunidade surda e para o âmbito educacional, além de colocar em evidência as tecnologias digitais e os textos multimodais para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Palavras-chave: Letramento Visual. Textos multimodais. Surdos.

ABSTRACT

Visual Literacy provides deaf subjects with the possibility of understanding information presented in multimodal texts in a more productive way, in addition to emphasizing the importance of visual perception in learning another language. Therefore, we present the theme of this master's dissertation, Visual Literacy: Interpretive competence of multimodal texts by deaf students. In this sense, the objective of this work was to reflect on how the use of Visual Literacy contributes to the development of the deaf student's interpretive competence. The theoretical foundation was based on authors such as Laboritt (1994), Rosa (2006), Campello (2007), Strobell (2008), Lebedeff (2017), among others. This work is part of a qualitative approach and the research instruments were: participant observation, a questionnaire with the Portuguese teachers through google forms, an interview recorded in Libras with the deaf students, teaching materials sent by the classroom teachers and eight workshops in Libras held with deaf students. In this bias, the results indicate the relevance of this research for the deaf community and for the educational scope, in addition to highlighting digital technologies and multimodal texts for the teaching and learning of deaf students.

Keywords: Visual Literacy. Multimodal texts. Deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. HABILIDADES DO SUJEITO SURDO ATRAVÉS DO LETRAMENTO VISUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS	23
1.1 LETRAMENTO VISUAL	23
1.2 LETRAMENTO CONVERGENTE COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	28
1.3 TEXTOS MULTIMODAIS	37
2. PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1 APORTES METODOLÓGICOS	45
2.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL DA PESQUISA	46
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	47
2.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	48
2.4.2 DIÁRIO DE CAMPO.....	50
2.4.3 QUESTIONÁRIO.....	50
2.4.4 ENTREVISTAS <i>ONLINE</i> GRAVADAS EM LIBRAS COM AS ESTUDANTES SURDAS	51
2.4.5 MATERIAL DIDÁTICO	52
2.4.6 OFICINA.....	52
3. LETRAMENTO VISUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COM OS SURDOS	54
3.1. ENTRADA NO CAMPO DA PESQUISA E MEDIAÇÃO COM AS ESCOLAS, PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNAS SURDAS.....	54
3.2. LETRAMENTO VISUAL NAS ATIVIDADES CURRICULARES DOS ALUNOS SURDOS	56
3.3. LETRAMENTO VISUAL E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	65
3.3.1. Considerações em torno do ensino da Língua Portuguesa	65
3.3.2. Desafios em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa.....	70
3.3.3. Dificuldades na leitura e escrita	71
3.3.4. Tradutor e Intérprete de Libras: Professor ou mediador?.....	73

4. LETRAMENTO VISUAL PARA ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA ESTIMULADORA PARA A APRENDIZAGEM.....	76
4.1. DISCUSSÃO EM TORNO DAS OFICINAS.....	104
CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A - Questionário para os docentes de língua portuguesa.....	115
APÊNDICE B - Modelo de entrevista para as discentes surdas	120
APÊNDICE C – Entrevista filmada em Libras com alunas surdas: avaliação das oficinas	121
ANEXO 1 - Entrevistas com as alunas surdas	122
ANEXO 2 - Atividades enviadas à S	130
ANEXO 3 - Atividade enviada à M.....	147
ANEXO 4 - Atividades enviada à R	151

INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa é o Letramento Visual (doravante LV), por compreendermos que ele permeia um dos sentidos humanos pertinentes para a captação de percepções, a saber: a visão, na qual o sujeito surdo tem uma relação adjacente com o mundo que o cerca, assim, podemos afirmar que “o letramento visual é a capacidade de construir significado a partir de imagens visuais” (ALVES, 2020, p. 9).

As razões que motivam o estudo surgiram de inquietação da presente pesquisadora, após seis anos de trabalho (de 2012 ao início de 2018) como tradutora e intérprete de Libras (Línguas Brasileira de Sinais), para as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, buscando cumprir o que estabelece a Lei 12.319/10 (BRASIL, 2021) e, concomitantemente, atuando, duas vezes por semana, no contraturno das aulas comuns, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos. Já entre os anos de 2020 a 2022, a profissional atuou, de maneira integral, como uma das docentes do AEE para Surdos, na Rede Municipal de Vitória da Conquista, no estado da Bahia.

Nesse ofício como professora, percebemos a necessidade do trabalho com textos multimodais para contribuímos para as interpretações e aprendizagem da língua portuguesa, por parte dos alunos surdos, principalmente no ensino remoto, que aconteceu de maneira *on-line* – situação essa que exigiu demasiada atenção para que ocorresse a interrelação entre sujeitos surdos e ouvintes.

É importante ressaltarmos que, entre o período de 2020 e 2022, realizamos, semanalmente, a coleta de vídeos condizentes com os conteúdos abordados para o Ensino Fundamental II. Na ocasião, a presente pesquisadora, no papel de docente, era responsável por pesquisar vídeos ilustrativos, com interpretação em Libras e os enviar para o ambiente da Educação Especial, mais especificamente para a plataforma da Secretaria da Educação. Desse modo, alunos surdos teriam contato com materiais mais acessíveis e, dessarte, lhes seria proporcionado maior rendimento.

Após nossa convivência com os alunos surdos, ficaram evidentes suas especificidades em relação à necessidade de perceberem e se manifestarem por meio da linguagem, em um ambiente de ensino e aprendizagem. A problemática dessa questão é que nem sempre esses estudantes entendiam o que lhes era apresentado ou não eram compreendidos, necessitando, assim, de uma aprendizagem que lhes permitisse construir significados por meio da linguagem, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, “[...] as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-

motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BNCC, 2018, p. 63).

Tais recursos visuais são importantes com o objetivo de promover a eficácia do ensino e o desenvolvimento das competências interpretativas dos estudantes surdos. Portanto, são imprescindíveis no que se refere aos métodos utilizados para a qualidade de ensino desses alunos. Ademais, segundo Stokes (2002, p.10), o “[...] letramento visual é definido como a habilidade de interpretar e gerar imagens para comunicar ideias e conceitos”.

Diversas pesquisas têm abordado o “Letramento Visual” para surdos, dentre as quais podemos citar como referência os trabalhos de Lebedeff (2017), Mendes (2015) e Campello (2007). Ainda sobre o Letramento, o Grupo de Nova Londres (GNL) ou (NLG, sigla em inglês) (1996), referencia modos linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial, além de outros teóricos que embasam este trabalho, a saber: Quadros (2004), Rosa (2006), Strobell (2008) e Laboritt (1994).

Embora não saibamos se o letramento visual é utilizado nas salas de aula pelos professores de Português ou em que proporção é considerado para o desenvolvimento das competências interpretativas dos alunos surdos, é necessário compreendermos como ocorre o uso desses materiais didáticos nas atividades de Português do 8º ano do Ensino Fundamental II, em escolas do município de Vitória da Conquista, onde há estudantes surdos matriculados e se o LV pode ou não contribuir para a ascensão da aprendizagem desses estudantes. Desse modo, pelas razões expostas neste texto, revela-se a questão da pesquisa: em que medida o letramento visual influencia a competência interpretativa dos alunos surdos?

Nesse viés, não poderíamos deixar de pesquisar o LV no contexto de aprendizagem dos estudantes surdos, no período que estamos vivendo, ou seja, a pandemia da Covid-19, uma doença de sintomas gripais, causada pelo coronavírus, cuja origem se deu em 2019, na China, fazendo parte de “[...] uma família de vírus que causa infecções respiratórias” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Vale ressaltarmos que essa doença devastou milhares de famílias, ceifando milhões de vida em todo o mundo. Desse modo, dada a necessidade de afastamento físico entre as pessoas para que se evitem contágios, foi necessário que as aulas presenciais fossem suspensas em vários países, o que incluiu o Brasil. Com isso, no mês de março de 2020, muitas aulas começaram a ser paralisadas, dando espaço às aulas *online*. Essa restrição durou meses, atenuando-se em 2022, quando as aulas presenciais começaram a ser retomadas, sendo, contudo, alguns ajustes necessários, como o uso de máscaras e álcool em gel.

Dito isso, para que nossas observações não fossem comprometidas, as realizamos via *internet*. Segundo Mercado (2012), a *internet* é a interface cotidiana da vida das pessoas e lugar

de encontro que permite a formação de novas maneiras de sociabilidade, visto que ela representa um lugar de novas formas de comunicação, podendo contar com novas práticas discursivas de ensino que contemplem o LV e oportunizem, assim, a ampliação do conhecimento dos discentes surdos, por meios semióticos significativos.

Diante da perspectiva ideológica e política, na atuação das práticas de ensino e aprendizagem com o LV, com vistas à competência interpretativa de alunos surdos, a pesquisa aqui publicizada apresenta elementos semióticos nas oficinas, haja vista que “[...] tudo que é ideológico possui um valor semiótico de representação, seja o signo verbal, como a palavra, seja o signo não verbal, como a imagem” (GONÇALVES; GONÇALVES; GUEDES, 2015, p. 166).

Nesse viés, surgem desafios no âmbito da educação quanto à maneira de se ensinar e aprender, além de brotar indagações acerca de como possibilitar o letramento de alunos surdos, seja por meio de aulas presenciais ou por meios virtuais, os quais necessitam de sujeitos que utilizem novas tecnologias, instigando a constatação de que, no convívio tecnológico digital, o espaço cibernético faz-se necessário, mas não está acessível a todas as pessoas.

Desse modo, nosso objetivo geral pauta-se em refletir sobre como o uso do letramento visual contribui para o desenvolvimento da competência interpretativa do aluno surdo.

Como objetivos específicos, elencamos:

- Compreender como o docente de língua portuguesa da sala de aula utiliza práticas de interação verbal com estudantes surdos em atividades on-line; e
- Discutir quais os impactos desse letramento visual para a competência interpretativa dos estudantes surdos em textos multimodais.

Nessa perspectiva, situada no campo da Linguística Aplicada, a metodologia do trabalho foi organizada com base na abordagem qualitativa, com a utilização dos seguintes instrumentos: i- observação participante; ii- questionário discursivo; iii- entrevista gravada em Libras; iv- material didático; e v- oficinas. Assim, para efeito da análise dos dados da pesquisa, elencamos os seguintes cenários: a) o letramento visual nas atividades cotidianas dos alunos surdos; b) letramento visual e aprendizagem da língua portuguesa; c) dificuldades em torno do ensino da língua portuguesa; d) barreiras em torno da aprendizagem da língua portuguesa; e) entraves na leitura e escrita e tradutor e intérprete de Libras: professor ou mediador?

Dito isso, com base nos objetivos propostos, os dados gerados mediante pesquisa serão salutares para a metodologia de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, podendo constituir um procedimento de reflexão sobre o lugar da linguagem na Linguística Aplicada (doravante, LA), conforme salienta Rajagopalan (2003, p. 29), “[...] a ideia de que a função

principal e imprescindível da linguagem de representar o mundo está muito arraigada entre nós [...]”.

Dessa maneira, o trabalho sobre letramento visual com alunos surdos poderá ter uma direção gradativa que permita a esses sujeitos atuarem de maneira discursiva, inseridos em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, oportunizando contemplar suas características, via linguagem, como sujeitos diferentes e não limitados. Como Lebedeff (2017) fomenta:

O sujeito contemporâneo é entrecruzado por diversos discursos e forma de ser. Não há mais o que perguntar o que é o sujeito e, sim, como esse sujeito é constituído. O sujeito aqui em especial o surdo – não pode mais ser visto como quem possui uma essência, mas sim como um sujeito híbrido, entrecruzado por diversas culturas, diversos discursos e formas de ser (LEBEDEFF, 2017, p. 200).

O sujeito inserido em uma sociedade plural é constituído por muitas essências e linguagens, além de exalar características peculiares, as quais precisam ser contempladas. No caso do surdo, essa concepção vislumbra a mesma perspectiva porque há abrangências desse sujeito que necessitam ser descortinadas.

Ao longo dos capítulos desta dissertação, abordaremos a importância do letramento visual, no contexto da educação de surdos e suas nuances nas manifestações comunicacionais, sociais e culturais do sujeito surdo, além da convergência com novas tecnologias e as habilidades desse sujeito através da linguagem.

Assim, acreditamos que o estudo com sujeitos surdos é muito significativo, porquanto é relevante estarmos envolvidos com análises, sentindo-nos úteis e não estagnados diante da atrocidade viral que assola o planeta (*i.e.*, a pandemia já mencionada), podendo suscitar um olhar sensível e perspicaz quanto às singularidades desses discentes, no âmbito da aprendizagem.

Nesse percurso, é importante ressaltar que, em decorrência do trabalho com humanos, nossa pesquisa obedeceu a todos os requisitos do Comitê de Ética e Pesquisa (doravante CEP) (autorizada sob o número 42815521.8.0000.00554), por sua relevância pública, para que possa ocorrer respaldada nos critérios necessários para sua materialização.

Para efeito de organização, este documento se organiza em quatro capítulos e dezoito subcapítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “*Habilidades do sujeito surdo através do letramento visual e tecnologias digitais*”, apresenta a definição básica de letramento visual, as especificidades dos surdos quanto à aprendizagem e a necessidade, nesse tempo, de estudar por meio da tecnologia digital, contendo os seguintes subcapítulos: 1.1 Letramento visual e 1.2 letramento convergente com as tecnologias digitais e textos multimodais.

Já no segundo, sob o título “*Percurso metodológico*”, explanamos a metodologia de investigação, a trajetória dos procedimentos, além das orientações que conduziram nosso trabalho de campo e análise de dados. Abarca os subcapítulos que se seguem: 2.1 Aportes metodológicos; 2.2 Abrangência espacial e social da pesquisa; 2.3 Sujeitos da pesquisa; 2.4 Instrumentos da pesquisa; 2.4.1 Observação participante; 2.4.2 Diário de Campo; 2.4.3 Questionário; 2.4.4 Entrevistas gravadas em Libras com as estudantes surdas; 2.4.5 Material didático e 2.4.6 Oficinas.

No terceiro capítulo, que chamamos de “*Letramento visual na perspectiva da educação de surdos*”, versamos sobre a influência de práticas de leitura para esses estudantes. Seus subcapítulos são: 3.1 Entrada no campo da pesquisa e mediação com as escolas, professores, familiares e alunas surdas; 3.2 Letramento visual nas atividades cotidianas dos alunos surdos; 3.3 Letramento visual e aprendizagem da língua portuguesa; 3.3.1 Considerações em torno do ensino da língua portuguesa; 3.3.2 Desafios em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa; 3.3.3 Dificuldades na leitura e escrita e 3.3.4 Tradutor e Intérprete de Libras: Professor ou mediador?

No quarto e último capítulo, “*Letramento visual para alunos surdos: uma proposta estimuladora para a aprendizagem*”, apresentamos as oficinas e suas nuances, além de abordarmos, sucintamente, em seu subcapítulo “Discussão em torno das oficinas”, as opiniões das participantes sobre os oito encontros virtuais e o trabalho realizado em Libras, nos quais fizemos uso de textos multimodais. Traçamos, por fim, algumas considerações importantes em “Conclusão”.

1. HABILIDADES DO SUJEITO SURDO ATRAVÉS DO LETRAMENTO VISUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

As desenvolvimentos do sujeito surdo, por meio do letramento visual e tecnologias digitais, serão abordadas nos capítulos posteriores, nos quais apresentamos conceitos sobre letramento e seus respectivos autores, suas especificidades linguísticas, culturais e sociais dos sujeitos surdos, apresentando paradigmas na competência interpretativa de textos multimodais, abrangendo a Linguística Aplicada.

1.1 LETRAMENTO VISUAL

O objeto do nosso trabalho, a saber, letramento visual, refere-se à interpretação de representações que convergem em saberes congruentes para se descobrir, opinar e idealizar o mundo que cerca o sujeito surdo, sendo, portanto, “[...] a leitura competente de imagens nas práticas sociais” (ROCHA, 2008, p. 3).

A compreensão de figuras, conceitos e ideias está associada, também, a métodos diversificados que contemplem as especificidades dos sujeitos surdos através de nuances linguísticas que envolvem a visão, alcançando-as de maneira significativa. O letramento da pessoa surda, ou melhor, o que se entende por letramento para um surdo, está em jogo diante do discurso e da prática de didáticas visuais diferenciadas, o que demanda entendimento de letramento visual no contexto da surdez (LEBEDEFF, 2017, p. 24).

O Letramento Visual, no contexto da educação dos surdos, implica experiências visuais e culturais relevantes, relacionadas a um surdo inserido em uma sociedade, na qual há forte presença da hegemonia ouvinte em que o sujeito pode abster-se de suas manifestações comunicacionais, sociais e culturais. Dessa maneira, é salutar que a educação proporcione, para esses estudantes, a interação, internalização e exteriorização da linguagem. Alves (2020, p.11) assim argumenta:

Letramento Visual é a versão para o português de visual literacy, que é definido por Wileman (1993, p. 114) como a “capacidade de ‘ler’, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas” e “também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação.

É importante enfatizarmos que o sujeito surdo possui uma cultura que diverge da cultura ouvinte, sendo que uma dessas diferenças é a língua de modalidade visuoespacial, diferenciada da língua oral-auditiva do sujeito ouvinte. Um dos artefatos da cultura surda “[...] é a

experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual a nossa identidade?” (STROBEL, 2008, p. 38). Por conta disso, precisamos considerar essa referência de cultura do surdo, devido às diferentes maneiras de eles compreenderem o mundo, com base em suas histórias e costumes, construindo identidades surdas, na e por meio da linguagem.

A cultura do sujeito surdo, externada no âmbito educacional, tem causado inquietações entre os docentes, pois há questionamentos acerca de como deve ser realizado o processo de ensino e aprendizagem que o contemple, enquanto discente. Entretanto, é pertinente expormos que “[...] a cultura surda é o jeito surdo de entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2008, p. 24).

Tendo em vista, portanto, a magnitude das experiências visuais dos sujeitos surdos, expostas por alguns autores, sejam eles surdos ou ouvintes, a leitura das imagens tem se mostrado significativa para essas vivências, dado que:

A leitura das imagens e a sua relação com as experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é iniciar as experiências de leitura com textos sem apelos visuais, o que torna o processo penoso e desestimulante pela falta de pistas para a decifração. A idéia [sic] fundamental é que a hipótese inicial de leitura se realize pelo “casamento” entre as pistas imagéticas e textuais. Para isso o professor deve realizar questionamentos sobre as imagens e palavras conhecidas por eles, estimulando essa reflexão (FERNANDES, 2006, p. 20).

A associação entre imagens e palavras pode contribuir, consideravelmente, para o aprendizado de uma segunda língua, uma vez que o sujeito, ao visualizar determinado léxico e não o compreender, poderá, através dessa metodologia, gerar significações, como Brito (2017) explica abaixo:

O texto escolhido para ser desenvolvido com o aluno surdo deve ser contextualizado, com imagens para exemplificar o assunto, de modo que ele possa de alguma maneira se identificar neste escrito. Entendemos que, quanto maior o interesse do surdo pelo assunto, maior será a sua compreensão. Assim é importante que se use as mais variadas formas e tipos de textos e recursos visuais para o ensino da língua portuguesa (BRITO, 2017, p. 31).

Desde o século XVIII, na França, já ocorria um ensino dos surdos no paradigma visual, com a utilização de alguns métodos, entre os quais configura o modelo empregado por Abade

Charles Michel de L'Épée¹, o qual rendeu muitas contribuições para o ensino de Língua de Sinais. Segundo Câmara (2018), L'Épée utilizava diversas estratégias para auxiliar os estudantes surdos quanto à fixação das palavras. Os principais recursos utilizados por ele eram cartões ou murais afixados na parede, onde se expunham variados nomes. Desse modo, podemos perceber que o recurso visual sucede aos nossos antepassados.

O legado deixado por L'Épée deixa claro que “[...] os surdos se utilizam da escrita da palavra para ter acesso ao seu significado, memorizando a grafia em uma espécie de ‘fotografia’, desde que haja um contexto de significação para a leitura” (MENDES, 2015, p. 30). Acreditamos, portanto, na relevância no ensino e aprendizagem do sujeito surdo, com base em uma perspectiva visual significativa, o que é sustentado por Rosa:

As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras e de serem também leitores visuais - necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura (ROSA, 2006, p. 59).

É importante destacarmos, ainda, que a proposta de se usufruir do aspecto visual não é aleatória, principalmente em razão da existência do Decreto 5.626/05 (2021, *online*), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002², em que determina a Libras, língua materna dos surdos, caracterizada pela modalidade visuoespacial, registra-se no ambiente da visibilidade. Consolidando essa afirmativa, é importante que o ensino do aluno surdo contemple recursos visuais, no intuito de proporcionar a esses estudantes melhores condições no desenvolvimento educacional e social.

Consoante Quadros (2004), se a criança chegar à escola sem locução, é primordial que o trabalho institucional seja direcionado ao resgate do processo de cognição da linguagem, por meio de uma língua visuoespacial. Com esse intuito, é imprescindível ressaltarmos que, ao recorrermos ao LV, teremos a probabilidade de construção da consciência dos alunos surdos para interpretarem o mundo.

¹ “[...] é uma das figuras mais destacadas da história para as [pessoas surdas](#). Embora ele não sofresse de deficiência auditiva, é considerado um membro ilustre dessa comunidade por ter contribuído decisivamente para o acesso dos surdos à educação pública e gratuita através do uso da língua de sinais. Ele usou “[...] um método sistemático para ensinar pessoas com deficiência auditiva e um alfabeto manual, dando-lhe o nome de Língua de Sinais Francesa, que foi adaptado para a Língua de Sinais Americana décadas depois de sua morte [...]. Um grande avanço deixado por L'Épée foi que [...] as pessoas surdas devem aprender visualmente o que os outros adquirem ao escutar, e seu método de ensino estabeleceu as bases para a educação sistemática de surdos [...]”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acesso em: 27 jun. 2021.

² “O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Lei de Libras - Lei 10436/02 | Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e outros recursos de expressão a ela associados”. Disponível em: <https://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

Quoos (2008, p. 32) assera que “a maior parte das impressões do mundo e da memória a respeito delas é baseada na visão”. A partir disso, o uso do LV no ambiente do ensino e aprendizagem dos alunos surdos poderá viabilizar a acessibilidade da aprendizagem, oportunizando a sedimentação e ampliação do conhecimento desses estudantes, tornando viável um método aliado para se evitar a segregação, podendo promover, com isso, o empoderamento educacional desses sujeitos.

A língua de sinais do sujeito surdo não se restringe, somente, à esfera estrutural, de codificação e decodificação, mas considera formas de manifestações distintas. Desse modo, a língua confere “[...] a outros conjuntos a qualidade de sistemas significantes informando-os da relação de signo”, ela é, portanto, “[...] a grande matriz semiótica” (BENVENISTE, 2006, p. 64). Assim, podemos considerar o conjunto desses signos como linguagem.

Conforme Vygotsky (1991), no desenvolvimento cultural do sujeito, em que as experiências intersíquicas são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em sua singularidade), o processo da mediação semiótica é fundamental, permitindo colocar o sujeito em contato com o mundo simbólico. Além disso, no mundo visual, cujo símbolo está presente em todos os momentos, cada imagem traceja e se constrói até se firmar a representatividade do seu mundo sem “som”. Nessa perspectiva, é importante destacarmos que dispor do LV é significativo para o sujeito que tem alguma perda auditiva, seja ela moderada, severa ou profunda.

Com a utilização do LV, os estudantes são contemplados pela visão que tem a sensibilidade de perceber o mundo, sendo esse organismo uma das conexões do surdo com o desenvolvimento físico, social e cultural. Skliar (1997) informa que, diferentemente da compreensão clínica, que aponta a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo e a concepção socioantropológica distinguem a surdez como uma experiência visual, uma maneira particular de construir a realidade histórica, política e social.

O LV, que pode ser utilizado na aprendizagem de alunos surdos, não contempla, apenas, esse público, mas, também, as singularidades dos alunos ouvintes, haja vista que a visão é um dos cinco sentidos do corpo humano, podendo captar informações do ambiente, no qual o sujeito está inserido, podendo viabilizar aquisições de sensações e de aprendizagem. Isso possibilita, de acordo com Pavanati *et al.* (2007), a importância das possibilidades de ações educativas, ao se incorporarem as linguagens visuais, enquanto formadoras de sujeitos capazes de romper com a passividade.

De acordo com a BNCC, que regulamenta quais são as instruções essenciais a serem trabalhadas para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os

estudantes, o letramento tem uma evidência eficaz quanto ao sujeito usufruir de direitos que lhe permitem participar da vida pública, porque “[...] apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BNCC, 2018, p. 321).

Uma vez evidenciada a necessidade de utilizarmos o Letramento para a interação de alunos surdos, é importante, ainda, discutirmos o conceito de recursos visuais (doravante RV). Para Schmidt e Pazin Filho (2007), os RV são de natureza diversa e constituem em importantes métodos complementares para melhorar a retenção do que é informado durante uma aula. Nesse contexto, eles são utilizados com a finalidade de se garantir a ilustração dos conceitos apresentados.

A ação de ver, de olhar ou observar o mundo requer uma influência mútua entre o símbolo e o indivíduo, que possibilita análises e descobertas. Laboritt³ (1994) ressalta que tudo que ela viveu era visual, como uma situação única. Ao tentar reunir quebra-cabeças de sua primeira infância para escrever, ela não encontrou mais do que imagens.

A modalidade visuoespacial, como um dos recursos visuais, é apreciada pelos surdos na expectativa de contemplar suas necessidades de língua, permitindo-lhes abranger um conjunto de experiências culturalmente produzidas, o que, antes, era algo impossível, devido ao fato de serem apenas audíveis ou orais, dificultando, portanto, a assimilação de informações adequadas para seu desenvolvimento.

Campello⁴ (2007) ressalta que imagens podem ser exploradas como recursos para se promover um ensino-aprendizagem com eficácia, sendo uma aliada nas propostas e ações educativas. Sobre isso, a autora afirma ainda, que:

[...] jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

Dessarte, em vez de aproveitar somente a escrita ou a modalidade oral-auditiva, o professor tem a oportunidade de utilizar as experiências visuais que contemplem conteúdos abordados na Língua Portuguesa, tendo a perspectiva de cooperação no processo de (re)orientação da linguagem dos alunos surdos e apresentar propostas educacionais que

³ Laboritt - [atriz francesa](#) e [diretora](#) do [Teatro Visual Internacional](#) e surda de nascença.

⁴ Campello - professora surda que foi uma das primeiras pesquisadoras da Libras. Ela é Ana Regina Campello e tem muita experiência nas áreas de educação bilíngue, de educação inclusiva e de sociolinguística. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=18539>. Acesso em: 28 jun. 2021.

correspondam com o perfil desses estudantes, as quais, segundo Silva (2013), têm uma série de limitações advindas, em grande parte, da falta de adaptação curricular. Vale mencionarmos que, ao ecoar formas de denotações, a linguagem pode proporcionar ao sujeito aspectos não somente de expressão, mas de ser e (re)fazer-se no mundo, a partir de enunciados.

A possibilidade de uma nova direção para a aprendizagem dos alunos surdos, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, pode envolver outras disciplinas, como na perspectiva da Linguística Aplicada, de promover uma influência interdisciplinar e abranger para a transdisciplinaridade. Celani (2004, p. 132) ressalta que a transdisciplinaridade se refere à coexistência de diferentes ramos do saber em um estado de interação dinâmica, de modo que a interação se apresenta como sua condição essencial.

Essa interrelação dinâmica pode ser alcançada com a junção da Libras e do português na modalidade escrita, além das imagens, como elementos da cultura e da linguagem, os quais podem proporcionar, aos estudantes surdos, a aprendizagem de saberes, haja vista que, segundo Fabrício (2008), a LA considera que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva.

Esse estudo embasado na Linguística Aplicada, corrobora com as concepções da autora quando fomenta que a LA é “[...] um medidor entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (CELANI, 1992, p. 18). É uma área que alcança a práxis, abarca a teoria, reflete sobre a prática e age com o sentido na sociedade.

Desse modo, a Linguística Aplicada é entendida como área interdisciplinar, além de ser uma “[...] área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas [...] O ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p. 19). Isso pode contribuir no âmbito transdisciplinar de uma maneira holística, além de não se focar apenas no que é ensinado, mas em como é ensinado.

1.2 LETRAMENTO CONVERGENTE COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Segundo Rojo e Moura (2019), o tema “letramento” tem sido discutido desde os anos 1980, quando os conceitos de alfabetização e alfabetismo passaram a ceder espaço com o de letramento. Desta temática, emerge uma nova perspectiva de prática social da leitura e escrita e nos inquieta a refletir sobre qual o intuito de se ensinar e aprender a ler e escrever.

Não se trata do letramento visual em si, mas de um conjunto de atitudes, de valores e práticas, pelas quais os envolvidos, nesse processo, farão significar os momentos de vivência com o letramento. Portanto, essa relação tem a ver com aspectos sociais e culturais que extrapolam a perspectiva dessa condição. Street (2014) aborda que uma das teses centrais dos novos estudos do letramento é compreender o letramento como prática social.

Para Street (2014), portanto, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Desse modo, apoderar-se da competência de ser letrado tem consonância com conquistas ao longo de um processo de conhecimento, não apenas de convenções pré-estabelecidas pela sociedade, mas da sapiência de como usá-la no contexto histórico e cultural, compreender para que serve o letramento e qual o seu agenciamento enquanto usuário.

Com o advento de constantes mudanças sociais, as competências para o letramento também são modificadas, pois estamos, constantemente, expostos a contextos divergentes que promovem textos multimodais. Assim, de acordo com Rojo (2013), se os textos atuais se modificaram, as competências de leitura determinadas em práticas de letramento também precisam ser diferentes.

As habilidades precedentes são exigidas, devido aos novos letramentos que surgem no contexto em que estamos inseridos, *vide* o âmbito digital, que demanda novos saberes e fazeres para propiciar, ao sujeito, a habilidade de ler, escrever e interpretar por meios tecnológicos diferentes. Nessa direção, Soares (2020) destaca que:

Ao tratarmos de letramento em contexto digital, levamos em consideração as constantes mudanças que permeiam o nosso viver em sociedade, como também o nosso fazer como sujeitos ativos que têm o potencial de gerar a transformação e, ao mesmo tempo, permitir-se serem por ela transformados em uma constante relação dialógica (SOARES, 2020, p. 35).

A relação dialógica fomentada por Soares (2020) evidencia a sua importância na sociedade, pois possibilita a interação entre os sujeitos surdos e ouvintes usando recursos visuais, também, possíveis virtualmente. Essa maneira não impede que a linguagem se manifeste e mostre suas variabilidades e possibilidades de comunicação.

Monte Mór (2017) ressalta a ascensão da tecnologia digital na sociedade da escrita, na qual predominava a tecnologia mecânica e analógica, além de abordar que as políticas públicas nem sempre são manifestadas, congruentemente, na ação docente.

Ademais, a autora enfatiza dois momentos tecnológicos reconhecidos na área pedagógica: o primeiro (o quadro-negro, giz, mimeógrafos, projetores de slides), com uma tecnologia mecânica mais comum; e o segundo (computadores, programas de aplicativos) uma tecnologia digital que causa estranheza, por falta da prática habitual, porém necessária.

Nesse sentido, analisando a pandemia do covid-19, que exigiu das pessoas determinado distanciamento social, podemos perceber que a tecnologia, principalmente, as redes sociais, serviram como uma forma de manter próximos os familiares, amigos etc. Essa situação teve maior intensidade durante o ano de 2020, atenuando-se em 2021, com o advento das vacinas e consequente queda de casos. De todo modo, observamos que a necessidade de letrar-se nessas tecnologias ampliou-se significativamente, mesmo após o declínio de contágios.

Tais observações podem proporcionar a solidificação e amplitude do presente texto, o qual, como já mencionamos, tem o princípio de utilizar a tecnologia digital como instrumento de pesquisa e para a prática de projetos com alunos surdos, apresentando a Libras, de modalidade visuoespacial, como uma língua dinâmica, podendo proporcionar diálogos nesta língua e acomodar um ensino em que o sujeito surdo amplie seu vocabulário e aprenda uma segunda língua associada a outras linguagens. Desse modo, essa associação estará em consonância com as multimodalidades, abandonando as tecnologias cotidianas, estruturas curriculares arcaicas, possibilitando novos espaços de aprendizagem que fujam da forma convencional. Acerca disso, salienta Silva:

[...] a multimodalidade é um campo multidisciplinar. Precisa estar em diferentes disciplinas. Para ser efetivo, é preciso combinar diferentes métodos, por exemplo, na análise do discurso e na etnografia. E ser capaz não só de descrever, mas também de explicar práticas multimodais, requer detalhada contextualização histórico-cultural (SILVA, 2016, p. 55).

De acordo com Monte Mór, para Kress (2003), a linguagem está sempre em movimento, não sendo possível tratá-la numa visão convencional, qual seja, como o único meio de representação e comunicação, pois o maior fator de sua transformação é a construção multimodal. Dessarte, essa fluidez constante pode ser utilizada como uma estratégia para envolvermos os sujeitos surdos, como afirma Pinheiro, trazendo à memória as palavras de Callow:

Para Callow (2014) A multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento (PINHEIRO, 2016, p. 577).

Diante da possibilidade de amplitude de linguagens, Monte Mór (2017) fomenta que a familiaridade do professor com a tecnologia digital e seus pressupostos educacionais reduzem as incertezas quanto à integração no mundo digital. Isso possibilita uma intimidade com novos recursos, proporcionando meios de ensino e aprendizagem diversificados, uma vez que, para os

jovens submersos em novas tecnologias, o uso desses recursos, no ambiente pedagógico, pode ser instigante para que os estudantes se tornem constantes pesquisadores e propícios ao aprendizado.

É importante salientarmos que nem todos os discentes e docentes têm acesso às tecnologias digitais (mormente, aos aparelhos de comunicação e interação remota), seja pela falta de aparatos tecnológicos, condições financeiras para manutenção desses recursos ou mesmo devido à falta de formação tecnológica dos professores. Dessa maneira, perpetua-se um ensino e aprendizagem que não acompanham os avanços cibernéticos. A respeito do processo desse ciclo característico do ensino e de como rompê-lo, Matuoka afirma que:

A forma como o educador aprende é a forma como o educador ensina. É a partir dessa máxima que José Pacheco, um dos criadores da [Escola da Ponte](#), em Portugal, explica um dos imbróglios da escola brasileira: a [formação de professores](#). “Logo, tudo que quisermos transformar depende dessa formação e da reelaboração dessa cultura profissional”, acrescenta o educador. Em outras palavras, a transformação da escola começa antes mesmo dos professores entrarem nela ([MATUOKA, 2018](#)).

Navegar, de maneira confiante, no ciberespaço requer, muitas vezes, adentrar em um ambiente conhecido. Para tanto, é necessário ser conquistado pelo acesso e manuseio do meio virtual e, concomitantemente, das atividades sociais e pedagógicas. Assim, é necessário estar sempre se atualizando e melhorando suas habilidades digitais para que possa aprimorar-se enquanto professor de línguas, contudo:

Em se tratando de formação continuada e tecnologias digitais, percebemos que muitos professores não relacionam suas atividades sociais e uso de tecnologias digitais a possibilidades relacionadas ao seu fazer pedagógico. O nosso objetivo, ao desenvolver pesquisas dessa natureza, mobiliza-se no sentido de promover reflexões em torno dos usos pedagógicos que possam ressignificar os processos de ensinar e de aprender (SOARES, 2020, p. 37).

Por isso, a formação continuada é relevante e agencia o exercício da práxis de uma formação inicial para refletir, bem como prosseguir rompendo barreiras e concretizando novos ensinamentos e novas aprendizagens. Essa formação está em constante transformação. Ela tem a necessidade de se (re)elaborar diariamente, isso porque o ensino e aprendizagem não são processos estagnados; são procedimentos que se deparam com a (re)estruturação incessantemente, assim: “percebemos que novos ambientes virtuais surgem, a todo o momento, dinamizando o ciberespaço e a nossa forma de atuação, demandando novos letramentos e, por isso, a formação é um aspecto determinante no contexto da educação” (SOARES, 2020, p. 36).

Ao falarmos em letramento visual, em uma perspectiva com oficinas *online*, podemos prover outra maneira de experimentar no ensino/aprendizagem com práticas que norteiam

nossas vidas. Para Prensky (2012), a sabedoria digital é necessária e envolve o maior número de fatores bem analisados, além de ser uma busca importante para a humanidade. Ademais, provém de uma aprendizagem efetiva, em vistas a conseguir ressignificar conceitos e a forma de ver, conceber visões sobre o mundo, proporcionar meios de ensinar e aprender virtualmente, haja vista que “[...] a mídia (CD/DVD) pode ajudar também no aprendizado e as escolas podem trabalhar com a LIBRAS, tendo um conhecimento melhor da língua de sinais, da identidade e do visual” (ROSA, 2006, p. 62).

Por meios virtuais, podemos vivenciar instruções que auxiliam a aquisição de conhecimentos múltiplos, inclusive a experiência de outras línguas e linguagens, necessárias para a comunicação de sujeitos com culturas diferentes. Muitos docentes não têm familiaridade com as políticas de ensino de uma língua, as quais, segundo Monte Mor (2013), são fundamentais para os planejamentos que considerem o contexto de ensino, contemplando o que é local.

Monte Mór (2017) cita Kalantzis e Cope (2012) e ressalta que eles descrevem a dinâmica histórico-social das línguas, quando identificam o segundo dos três ‘momentos linguísticos’ caracterizado como sociedade da escrita. Nesse momento, a língua e os sentidos são padronizados e homogeneizados. Dito de outro modo, não é considerada a heterogeneidade das línguas, a diversidade, mas, sim, um modelo a ser seguido, e, conseqüentemente, quem se encontra fora dele é marginalizado linguística e socialmente.

A padronização de uma língua majoritária em detrimento de uma minoritária pode ser ressaltada em um fato ocorrido em 1988, no congresso de Milão⁵, no qual foi proibido o uso da língua de sinais, reforçando-se, com isso, a utilização da língua oral ou escrita, impedindo as sinalizações e gestos, estigmatizando e proporcionando aos sujeitos surdos sofrimento, o que durou décadas. Infelizmente, esse fator também pode estar relacionado ao *status* social, haja vista que, um sujeito com condições sociais privilegiadas pode influenciar e impor sua língua para a sociedade, disseminando, dessa maneira, um padrão almejado e talvez inalcançável por sujeitos inseridos na globalização.

⁵ Apesar do nome, o Congresso de Milão foi na verdade a primeira conferência internacional de educadores de surdos. Mais de 160 educadores e especialistas reuniram-se entre 6 e 11 de setembro de 1880 para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. Esse grupo de pessoas era, na maioria, ouvinte. Era uma época em que se acreditava na superioridade da língua falada, considerando as línguas gestuais um retrocesso na evolução da linguagem. Durante o congresso foram ouvidos doze especialistas no assunto. Apenas três se manifestaram a favor do uso das línguas gestuais como a melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet e Richard Elliot (um professor inglês). Disponível em: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Acesso em: 28 jun. 2021.

De acordo com Monte Mór (2013), o fenômeno da globalização perpetua a visão de *status* privilegiado. Além disso, a autora assim denuncia: “[...] no que tange ao ensino de línguas, a convergência é baseada no domínio de padrões linguísticos, de visões monoculturais e valores sociais hegemônicos [...]” (MONTE MOR, 2013, p. 6). Nesse sentido, portanto, a globalização parece ser incongruente, uma vez que, embora poderia abranger as mais diversas línguas, identidades e culturas, ela exerce supremacia política ou econômica e, logo, determina padrões linguísticos:

Em sua origem os NEL não foram um simples projeto acadêmico, senão que estiveram ligados a uma crítica política muito próxima ao atual pensamento pós-colonial ou decolonial, a qual questiona as políticas e dis-cursos que negam ou inferiorizam as práticas culturais dos grupos não dominantes na sociedade e, ao mesmo tempo, reivindicam seus saberes, vozes, identidades e práticas. Argumenta-se que a educação letrada deve ser, em nossos países, um projeto de formação de sujeitos com voz, que tenham a capacidade e disposição para pensar e falar por si mesmos publicamente (HERNANDEZ ZAMORA, 2019, p. 2).

Monte Mór (2013), com base em Pennycook (2007), reflete sobre o posicionamento “[...] que critica a premissa do padrão linguístico segundo o qual a compreensão ocorre quando as pessoas falam numa mesma língua, na unicidade de uso desta, valendo-se de sentidos comuns [...]”. Esse pressuposto ocorreu no Congresso de Milão, onde os ouvintes impuseram aos surdos sua língua, impedindo que estes manifestassem sua língua e cultura. Todavia, no contexto educacional vigente, esse axioma não está distante quando os alunos surdos são inseridos em uma sala de aula com estudantes ouvintes que nunca tiveram contato com a língua de sinais e com professores que desconhecem as especificidades desses estudantes.

Diante do exposto, podem surgir algumas inquietações de como querer padronizar as especificidades do sujeito diante da diversidade cultural existente na(s) sociedade(s) e da intenção de se fazerem acordos oficiais de línguas padrões. Isso, provavelmente, porque as funções sociais da escrita refletem as necessidades da comunidade dominante, e esta categoria retém esse privilégio.

[...] Na medida em que não pode haver um padrão, universal, idioma nacional e cultural, há novos universais na forma de diversidade produtiva, pluralismo cívico e mundos da vida multifacetados. Esta é a base para uma pedagogia transformada do acesso – acesso ao capital simbólico com real valência nas realidades emergentes do nosso tempo. Tal pedagogia não envolve escrever sobre subjetividades existentes com a linguagem da cultura dominante [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 13, tradução nossa).

Com o controle da comunidade dominante sobre a dominada, os interesses políticos e ideológicos da classe privilegiada podem ser perpetuados através da língua, com o intuito de se eternizarem interesses econômicos, impedindo-se, assim, que haja ascensão da classe

marginalizada social e linguisticamente, a qual busca a elevação social em meio ao caos. Segundo o GNL ou NLG:

Decidimos usar o termo “multiletramentos” como uma forma de focar nas realidades do aumento da diversidade local e da conectividade global. Lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais agora se tornou central para a pragmática de nossas vidas profissional, cívica e privada. Cidadania efetiva e trabalho produtivo agora exigem que interagjamos efetivamente usando vários idiomas, vários ingleses e padrões de comunicação que cruzam com mais frequência as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 5, tradução nossa)⁶.

Existem, na sociedade, indivíduos que acreditam que a elevação social é conquistada mediante o estudo e o conhecimento e, por isso, investem na educação para que esse processo seja concretizado. Entretanto, há aqueles que almejam a educação acadêmica, mas nem sempre alcançam essa finalidade, seja pela impossibilidade financeira ou falta de oportunidades, o que dificulta que determinados sujeitos sejam letrados e aprendam culturas diferentes para a abrangência interacional.

Para tanto, é necessário que o sujeito surdo tenha acesso aos letramentos, considerando suas experiências, participações em diferentes práticas de letrar e estratégias para ressignificar suas competências, como aprender outras línguas, sem ser estigmatizado. Além disso, que seja apresentado a ele outras culturas, com o objetivo de desenvolver e enriquecer sua aprendizagem, em uma sociedade diversificada, pois “[...] quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos fatos-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem da língua muda” (CAZDEN et al., 1996, p. 5, tradução nossa).

Uma sociedade plural requer o reconhecimento das pluralizações linguísticas, culturais e sociais. Portanto, num contexto, tal como em uma pandemia, é salutar que docentes e discentes estejam integrados em uma rede tecnológica digital, de onde emerja uma nova cultura e que abranja aspectos de interação social e comunicacional atrelados a uma nova formação acerca do processo de letramento, contribuindo para o desenvolvimento de mentes em rede, possibilitando-se, desse modo, aprender sem, necessariamente, ir à escola, ideia que é salientada por Cope e Kalantzis (2009) sob a alcunha de “aprendizagem ubíqua⁷”.

A prática docente pode propiciar uma aprendizagem ubíqua, agenciando formas multimodais e o uso de hipertextos no contexto de epistemologias emergentes e de performance

⁶We decided to use the term “multiliteracy” as a way of focusing on the realities of increasing local diversity and global connectivity. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our professional, civic and private lives. Effective citizenship and productive work now require us to interact effectively using multiple languages, multiple English and communication patterns that more often cross cultural, community and national boundaries [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 5).

⁷ “Possibilita a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento” (MANTOVANI, 2020, p. 2).

das linguagens e comunicação digital, explorando, em especial, o letramento visual, sendo improvável continuarmos com apenas um letramento convencional, pois, de acordo com Monte Mór (2017), Gee (2011), Janks (2010), Kalantzis e Cope (2008, 2012) discutem a (re)conceituação dos processos de letramentos, em que a leitura ocorre numa (re)construção de visão de linguagem e uma revisão de sentidos que são construídos na interlocução.

Essa interlocução acontece com turnos de fala entre interlocutores. Entretanto, é importante que esses discursos tenham sentido, sejam compreensíveis, a fim de que ocorra o diálogo. Dessarte, é preocupante quando não há uma comunicação eficaz no âmbito educacional, em que existem estudantes inseridos em um espaço híbrido, com difusão de outra língua, haja vista ser uma língua majoritária.

Ademais, essas observações suscitam reflexões sobre os muitos alunos surdos que têm a Libras como sua primeira língua mantêm uma interação real entre professores e colegas, apenas com a intermediação do tradutor e intérprete de Libras, ou seja, o professor não conhece a língua daquele aluno surdo presente em sala de aula; enfrentando, assim, dificuldades para possibilitar momentos de interação entre o aluno surdo e os colegas ouvintes.

Diante desse fato, é importante enfatizarmos a importância da atuação do tradutor e intérprete de Libras, pois a Lei 12.319, de setembro de 2010, regulamenta a função desse profissional e assegura sua presença em vários âmbitos da sociedade, inclusive na escola, além de ser direito do estudante surdo ter a oportunidade de acesso a esse profissional. Assim, uma das atribuições dessa profissão é:

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 (BRASIL, 2021).

Diante dessas ponderações, podemos refletir sobre como são realizadas as ações pedagógicas e “de que maneira” e “para quem” são pensados os planos de aula, além de como são utilizadas as novas tecnologias para contribuírem no letramento e suas magnitudes.

Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir, significativamente, para a sociedade, pois tem o potencial de abarcar não somente alunos surdos, mas, também, os ouvintes, com o intuito de proporcionar-lhes aspectos que contemplem o ensino e a aprendizagem de maneira eficaz e possibilitem a interação e interlocução dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para Monte Mór, ao abordarem os novos letramentos (letramentos críticos), Muspratt, Luke e Freebody (1997) “[...] defendem a relevância de uma educação comprometida com o ensino das formas culturais de ver, descrever e explicar [...]”. Também, de acordo com Ferraz

(2015), os movimentos dos novos letramentos são fruto da adaptação de novos tempos, requerendo cidadãos críticos, especializados e conectados, isto é, “[...] alfabetizadores e estudantes devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e estudantes que podem ser designers ativos – fabricantes – de futuros sociais” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 5, tradução nossa)⁸.

Os autores também afirmam que, “[...] no entanto, os novos meios de comunicação estão reformulando a forma como usamos a linguagem. Quando as tecnologias de significado estão mudando tão rapidamente, não pode haver um conjunto de padrões ou habilidades que constituam os fins da alfabetização, seja qual for o ensino” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 5, tradução nossa)⁹. Novas formas de ver, descrever e explicar requerem posturas e estratégias diferentes, principalmente, no que diz respeito ao desconhecido, ao novo. Dessa maneira, a língua de sinais e a cultura dos surdos são particularidades que agenciam aspectos multimodais, dado que essa língua é visuoespacial, além de esses aspectos promoverem o modo de se pensar e fazer-se atravessar uma linguagem distante das práticas arcaicas. Em outras palavras:

[...] práticas pedagógicas envolvendo os conceitos do letramento visual auxiliam na leitura das imagens e promovem o desenvolvimento de habilidades que permitem a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que foi visto em uma imagem (ALVES, 2020, p. 11).

A circulação de novos letramentos significa o distanciamento de práticas longínquas para o uso das práxis, em prol da ascensão do ensino e aprendizagem diferenciada do sujeito surdo na sociedade, de maneira virtual. Nesse ínterim, ainda que seja uma ação desafiadora, deve ser possível, eficaz e estimuladora na interação com os discentes surdos, ouvintes e professores como ressaltam “Procópio e Souza (2009) sobre os benefícios que o letramento visual proporciona aos professores e alunos, pois os letrados visuais são capazes de entender e produzir mensagens visuais” (ALVES, 2020, p. 11).

É importante salientarmos que trabalhar com a linguagem envolvendo aspectos multimodais não representa uma atividade limítrofe, mas pode propiciar, ao sujeito surdo, maneiras diferentes de se comunicar e interagir, vislumbrando e respeitando suas diferenças culturais e linguísticas, além de propagar uma ‘globalização’ que considere a heterogeneidade e não a hegemonia, em favor de se beneficiar a classe privilegiada e determinante.

⁸ “Literacy teachers and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers – of social futures” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 5).

⁹ “[...] Nevertheless, new communications media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitute the ends of literacy learning, however taught” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 5)

1.3 TEXTOS MULTIMODAIS

Os multiletramentos são letramentos para uma sociedade moderna, possibilitando, aos sujeitos percorrerem espaços híbridos, além de se proporcionar a interação cultural. Trata-se de um conceito abordado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG, em inglês), sendo um dos argumentos relacionados aos modos significativos de se fazer sentido, em que o textual também está ligado ao visual, auditivo e espacial, percorrendo muitas linguagens. A respeito da complexidade experienciada no mundo hodierno, Cazden *et al.* assertam que:

As diferenças de linguagem, discurso e registro são fabricantes de diferenças no mundo da vida. À medida que os mundos da vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais indistintas, o fato central da linguagem torna-se a multiplicidade de significados e sua interseção contínua [...]” (CAZDEN et al., 1996, p. 12, tradução nossa).¹⁰

As diferenças de linguagem difundem uma diversidade de textos multimodais. Ribeiro (2016) destaca que o acesso aos textos multimodais se tornou necessário, principalmente, para os processos de leitura, produção e compreensão de textos visuais. Essa afirmação embasa a importância do letramento visual para o sujeito surdo, que tem a visão como um dos sentidos primordiais para o meio de percepção do mundo.

Segundo van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade data de 1920. Surgiu como um termo técnico no novo campo da psicologia da percepção, denotando os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros. Assim, a multimodalidade pode ser entendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, tais como: língua, imagem, som e música em textos multimodais e em eventos comunicativos. Vemos claramente essa definição em Jewitt (2008), para quem a multimodalidade atende ao significado através de configurações situadas em imagem, gesto, olhar fixo, postura do corpo, som, escrita, música, discurso, dentre outros (SILVA, 2016, p. 54).

De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), baseando-se em Bakhtin (2003[1979]), o texto verbal ou semiótico são o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas. Assim, são intermediários da constituição do homem social e da sua linguagem. Nesse contexto, o filósofo russo refere-se ao texto na condição de enunciado e salienta dois aspectos que geram essa condição: o projeto discursivo (o querer dizer do locutor) e a realização desse trabalho (condições sociais e do gênero do discurso), sendo que a inter-

¹⁰ “Differences in language, speech, and register are difference-makers in the world of life. As lifeworlds become more divergent and their boundaries more blurred, the central fact of language becomes the multiplicity of meanings and their continuous intersection [...]” (CAZDEN et al., 1996, p. 12)

relação entre eles caracteriza o texto como enunciado. Desse modo, numa perspectiva multimodal:

[...]imagem, ação e outros se referem a modos como conjuntos organizados de fontes semióticas para fazer sentido. Dessa maneira, texto é usado no sentido amplo do termo e pode ser impresso, em tela, ao vivo, dentre outros. Uma variedade de modos pode ser utilizada, como: palavras, imagem, som, música, movimento, vídeo e elementos interativos (SILVA, 2016, p. 54).

Cabe ressaltarmos que a noção de texto não se refere, apenas, a uma forma escrita, dado que essa informação excede a compreensão de uma grafia. Acreditamos, portanto, que, para que ocorra um texto, é necessário que haja uma essência, a qual se firme na coparticipação dos interlocutores em um diálogo, evidenciando-se “o fazer entender-se”, confirmando-se, assim, a noção de texto, abordada por Marcuschi, o qual “[...] vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

O sentido restrito de texto abrange a ocorrência falada ou escrita, envolvendo, somente, a linguagem verbal. Entretanto, nosso estudo apresenta uma convergência do texto verbal e não verbal como constitutiva de uma possível competência interpretativa do sujeito surdo, a qual pode viabilizar maior ou menor habilidade de interpretação, à medida que esse sujeito tenha uma relação metodológica no processo que estabeleça significados. Dessa maneira, “[...] em sentido amplo, texto é qualquer unidade de comunicação” (MACEDO, 2011, p. 8, grifo da autora).

A unidade de comunicação é, desse modo, a compreensão enunciativa que os interlocutores têm no contato com algo ou alguém. Isso não concerne apenas ao sentido restrito de texto, mas, também, o sentido amplo, o que é confirmado por Macedo (2011) quando afirma que:

Se olhamos uma pintura, e ela nos comunica “algo”, este “algo” que nos foi comunicado é uma unidade de comunicação. Logo, podemos falar em texto pictórico, ou seja, podemos afirmar que o texto acontece, também, por meio de outras linguagens que não a linguagem verbal. Muitas são as linguagens que podem nos possibilitar a vivência desse ato de comunicabilidade (MACEDO, 2011, p. 8).

Nesse viés, outras linguagens, como o texto multimodal, pictórico e semiótico, podem contribuir para que o letramento visual possibilite novas habilidades interpretativas ao sujeito surdo, a fim de que ele explore seu campo visual, de maneira a ressignificar conceitos e o modo de ser e estar no mundo. Sobre essa propensão e sua necessidade nos tempos atuais, Cazden *et al.* discursam que:

Dois argumentos principais, então, surgiram em nossas discussões. A primeira diz respeito à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de sentido, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, e assim por diante [...] (CAZDEN et al., 1996, pág. 5, tradução nossa).¹¹

Dito isso, podemos observar que a relação enfatizada entre o verbal e o não verbal no letramento visual não é aleatória, precisa estar dentro de um contexto, construir sentido ao longo do processo de letramento e ser algo “presumido”. Isso significa que:

[...] trata-se, na realidade, de identificar no diálogo não apenas o verbal, aquilo que está posto, que é explícito, mas também o implícito, aquilo que está relacionado ao enunciado verbal, ao contexto (social, cultural, político, físico, etc.) e também ao não verbal [...] (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 64).

Tais observações sinalizam que o implícito tem relação com o ato de interpretar aquilo que não está subentendido; um processo moroso que está conectado ao de se letrar e não apenas se alfabetizar – um procedimento em que precisam-se utilizar diversas linguagens para se discernir, com sentido, o que é dito e não dito.

Assim, o jogo pressuposto faz parte da linguagem dos textos que requer dos interlocutores disposições mútuas, as quais ocorrem conforme a comunicação e os sentidos estabelecidos na comunicação, possibilitando-se produções de textos sociointerativas. De acordo com Marcuschi:

Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante /escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Dessa maneira, observamos que a linguagem não abarca, simplesmente, um modo de comunicação, haja vista que ela vem se estabelecendo com estilos divergentes de manifestação, principalmente, com o advento das novas tecnologias, possibilitando, à sociedade, múltiplos meios de uso de conversação, sejam presencias ou virtuais. Logo, Macedo (2011) afirma que, no século XXI, damos início a uma diversidade significativa de linguagens, com expectativas de que esse processo continue com mais velocidade. Desse modo, experienciar novos significados como abordam Cazden e outros autores:

¹¹ “Two main arguments, then, emerged in our discussions. The first relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on [...]” (CAZDEN et al., 1996, p. 5).

Cada vez mais importantes são os modos de significado além do linguístico, incluindo os significados visuais (imagens, layouts de página, formatos de tela); Significados de áudio (música, efeitos sonoros); Significados dos gestos (linguagem corporal, sensualidade); Significados Espaciais (os significados dos espaços ambientais, espaços arquitetônicos); e Significados Multimodais. Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas. Por exemplo, as imagens da mídia de massa relacionam o linguístico ao visual e ao gestual de maneiras intrincadamente projetadas. Ler os meios de comunicação de massa apenas por seus significados linguísticos não é suficiente [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 21, tradução nossa).¹²

Dado que estamos, constantemente, passando por mudanças sociais e históricas, a linguagem, que está diretamente ligada aos processos sociais, não apresenta um comportamento estático, mas, ao contrário, tem a capacidade de se adaptar e se atualizar, de acordo às alterações que envolvem a sociedade, sendo o local onde esses protagonistas podem se formar. Assim, podemos compreender que “[...] a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 7).

Para se possibilitar a formação do sujeito como um ator social, “[...] é necessário que se compreenda que a linguagem deve ser analisada como ação e não como estrutura” (SOARES, 2011, p. 103), isso porque a linguagem engloba aspectos como: leitura, escrita e interpretação. Isso permite que a linguagem modifique o sujeito para que possa agir no mundo com consciência. Desse modo, esse protagonismo precisa ser alcançado, também, pelo sujeito surdo que está inserido na sociedade que fala uma língua de modalidade diferente da Libras, dificultando, assim, sua ascensão linguística e social.

Quando pensamos em aspectos como a leitura e interpretação, podemos perceber que, em relação aos surdos, está envolvido um processo de letramento visual, o qual lhes possibilita compreender o mundo pela visão, à medida que interagem com algo ou alguém, ou seja, “[...] ao se dar o ato da comunicabilidade, acontece a leitura. Então, texto e leitura são indissociáveis. O texto se constrói na medida em que a leitura se constrói” (MACEDO, 2011, p. 8). Com a construção da leitura, portanto, o sujeito se permite incluir no âmbito social, político e cultural, através da linguagem.

¹² Increasingly important are modes of meaning beyond the linguistic, including visual meanings (images, page layouts, screen formats); Audio meanings (music, sound effects); Meanings of gestures (body language, sensuality); Spatial Meanings (the meanings of environmental spaces, architectural spaces); and Multimodal Meanings. Of the modes of signification, Multimodal is the most significant, as it relates all other modes in remarkably dynamic relationships. For example, mass media images relate the linguistic to the visual and the gestural in intricately designed ways. Reading the mass media just for their linguistic meanings is not enough [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 21)

Del Ré, de Paula e Mendonça (2014) salientam que o Círculo de Bakhtin acredita que constituímos a linguagem e somos constituídos por ela; modificamos e somos modificados e, nesse jogo, vamos nos constituindo enquanto sujeitos únicos, singulares. Além disso, entendem que a linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se formam, nos instituem e compõem um modo de ser e habitar o mundo. Desse modo, essa pessoa é inserida na sociedade através da manifestação da linguagem, a qual possibilita ao sujeito enunciar, apresentar-se à sociedade e empoderar-se de uma língua.

Assim, o ato de enunciar expõe uma identidade que outrora esteve em contato com outra identidade, e a correspondência dessas analogias com diferentes línguas e signos pode influenciar a subjetividade do sujeito e o modo como distingue o mundo, porquanto, de acordo com Del Ré, De Paula e Mendonça (2014), para Bakhtin:

O entendimento de que a ação de enunciar está relacionada com a própria constituição de identidade leva-nos a pensar que aquisição/aprendizagem de uma outra língua, o contato com outros signos ideológicos, opera uma modificação na subjetividade do indivíduo a partir da qual podem tomar corpo outras visões de mundo (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 102).

Essa assertiva está atrelada à eficácia de ser letrado, que permite, ao sujeito surdo, perceber e interpretar o mundo, conquistando sua ascensão social, por meio da linguagem, haja vista que a praticabilidade do letramento pode envolver uma metodologia que explore a abrangência da linguagem verbal e não verbal (signos), contemplando a modalidade visuoespacial. Para isso, é importante que o foco no ensino/aprendizagem dos surdos seja permeado pela percepção visual, como Alves afirma:

As imagens estão, desde sempre, presentes nas vidas das pessoas, atingem crianças, adultos [...]. Se a escola não tratar cuidadosamente do processo de alfabetização e letramento visual, as pessoas continuarão a absorver inconscientemente as informações transmitidas pelas imagens sem nenhum tratamento crítico e, possivelmente, continuarão oprimidas pelos ditames impostos pelos grupos dominantes (ALVES, 2020, p. 13).

Portanto, a aplicabilidade de recursos visuais para o sujeito surdo pode instigar a sua capacidade de se envolver com o aprendizado, uma vez que faz parte de si a modalidade visual. É importante sinalizarmos que essa prática abarcará, também, as nuances do sujeito ouvinte que utilizará um dos sentidos humanos, responsáveis pela compreensão de informações do meio. Acerca do ensino com base no LV, Alves ressalta que “[...] o professor deve buscar mediar ações pedagógicas que venham capacitar os estudantes para compreender o significado das

imagens da linguagem visual e a interagir com essas imagens, criando relações com o seu próprio dia a dia” (ALVES, 2020, p. 7).

Para tanto, é importante enfatizarmos que a perda auditiva não impossibilita que o surdo aprenda e/ou estabeleça relações interacionais, mas pode gerar barreiras comunicacionais entre os interlocutores. Todavia, esses empecilhos, que podem atrapalhar a comunicação, podem ser sanados porque, se esses enunciadore s são usuários de uma língua diferente e estão inseridos em um ambiente híbrido de aprendizagem, no qual também tenha ouvintes, é salutar que ocorram estratégias de comunicação entre esses sujeitos, falantes de línguas diferentes, consolidando-se uma comunicação inteligível. Nesse contexto, no ambiente híbrido de aprendizagem, destacam-se os mecanismos da criatividade e da cultura, como processos, particularmente, acentuados na sociedade contemporânea:

Dois conceitos-chave nos ajudam a descrever os significados multimodais e as relações de diferentes designs de significado: hibridismo e intertextualidade (Fairclough, 1992a, 1992b). o termo hibridismo destaca os mecanismos de criatividade e de cultura-como-processo particularmente salientes na sociedade contemporânea [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 22, tradução nossa).¹³

De acordo com Di Fanti (2003), o princípio dialógico da linguagem se estabelece com o “compartilhar com o outro” que elimina qualquer possibilidade de abordagem individualista, visto que institui a língua como um processo interacional. Essa possibilidade relacional se concretiza pelo fato de o ato enunciativo compreensível estabelecer um diálogo, por base em uma linguagem. Para Del Ré, De Paula e Mendonça (2014), é, a partir da língua(gem) e do signo, que Bakhtin:

[...] instaura a compreensão de uma realidade de base dialógica e ideológica. A pluralidade de vozes sociais expressas via língua(gem) que caracteriza o discurso de uma comunidade e que constitui o processo de instauração – verbal e não verbal – fundamenta a produção semiótica, sendo, assim, plausível pensar o cultural, o que emerge nas relações em sociedade, a partir de uma análise dialógica dos processos ou fenômenos que dela decorrem, tal como bilinguismo (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 123).

A decorrência dialógica de diferentes identidades com o fenômeno do bilinguismo pode permitir aos interlocutores a possibilidade de construir textos constantemente. Dessa geração de textos, emerge uma relação social de desenvolvimento de saberes divergentes que proporcionam aos sujeitos o crescimento social, político e cultural. Isso é possível através da

¹³ Two key concepts help us describe multimodal meanings and the relationships of difference designs of meaning: hybridity and intertextuality (Fairclough, 1992a, 1992b). the term hybridity highlights the mechanisms of creativity and of culture-as-process particularly salient in contemporary society. [...] (CAZDEN et al., 1996, p. 22).

exposição da variabilidade do uso da linguagem e suas nuances. Em outras palavras, “um indivíduo em estado de letramento é aquele que obtém condições de decodificar um código linguístico, de conhecer uma linguagem e de se apropriar dela” (ALVES, 2020, p. 11).

O uso da alterabilidade da linguagem adapta meios propícios para uma aprendizagem alicerçada em possibilidades de compreensão de enunciados e, conseqüentemente, consolidação de textos reais, os quais fazem parte do contexto social, viabilizando-se manifestações interacionais culturais. Nesse viés, de acordo com Del Ré, De Paula e Mendonça (2014):

Bakhtin discorre acerca da concretude da linguagem, vista como “organismo vivo”, uma vez que é abordada em contexto de interação (diálogo) entre sujeitos (eu-outro), na sua natureza sociocultural. O autor considera o aspecto ideológico como constitutivo do signo, logo, do universo da linguagem (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 113).

Dessarte, a materialização da linguagem pode ser apresentada por representações da fala ou ideias que inquietam o ser humano para mostrar-se à sociedade. Essas referências indicam uma aparição do que se quer dizer, e essa consolidação da linguagem surge da necessidade de comunicação que o homem tem ao decorrer de sua história, no sentido de se apresentar pertencente a uma comunidade.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram (PINHEIRO, 2016, p. 577).

No que diz respeito aos surdos, essa afirmação converge na plausível visibilidade comunicacional e social que eles têm de serem estabilizados como cidadãos concernentes a uma sociedade com línguas divergentes, haja vista as especificidades de uma língua visuoespacial.

As concepções e conceitos preexistentes do sujeito têm o caráter de serem expostos e representados através da linguagem e não se concentram somente no texto verbal, isso porque “[...] tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (BAKHTIN[VOLOCHINOV], 2018, p. 91). Isso conjectura nos distanciarmos do modo restrito de concebermos a linguagem para abrangermos a possibilidade do não verbal e signos.

Os textos visuais causam os mais variados efeitos de sentido no processo de aprendizagem dos alunos. Eles se sentem motivados com (a partir de) textos imagéticos ou multimodais, de modo que o letramento visual surge como estratégia ou ferramenta didática para trabalhar ideologias, conceitos e habilidades (PINHEIRO, 2016, p. 580).

É importante destacarmos que a linguagem estabelece, aos humanos, o convívio com algo ou alguém, sendo isso uma característica necessária para distinguirem o que os cerca e criarem sentido ao seu contexto social e cultural, permitindo-lhes se descobrir e serem descobertos. É evidente que, para o sujeito surdo que necessita estabelecer uma relação dentro de suas especificidades comunicacionais, expressar-se pela e na linguagem é fundamental, dado que “[...] posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem” (FREIRE, 1981, p. 67).

Então, expandir-se por uma linguagem e ser constituído por ela significa estar suscetível a adaptar-se a mudanças. Tal como em um mundo plural, há uma necessidade do agir do sujeito em se mostrar mais do que um protagonista, ter o desempenho de um ator social, expondo suas emoções e seu pensar. Assim, nas palavras de Freire:

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos (FREIRE, 2013, p. 39).

É importante sublinharmos que na sociedade os sujeitos são atravessados pela necessidade de manifestar suas ideias, cultura e língua, por meio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Do mesmo modo, o importante é como e por qual meio esse sujeito percebe o mundo e se manifesta com sentido, sem barreiras na comunicação e limitações na interação social.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, exibiremos a trajetória metodológica percorrida para registrarmos os dados que compõem o *corpus* da dissertação, além das nossas escolhas no processo para a análise. Desse modo, iniciaremos a exposição da pesquisa com seu objeto, objetivos, sua abordagem e sua natureza; traçaremos uma perspectiva do lócus e do âmbito dos participantes da pesquisa; e finalizaremos com uma explicação dos procedimentos escolhidos para a análise de dados. Vale ressaltarmos, ainda, que o “[...] pesquisador não é aquele que julga, mas o que reflete sobre os dados e tenta descobrir maneiras de compreensão do fenômeno” (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 21).

2.1 APORTES METODOLÓGICOS

O objeto da presente pesquisa é o letramento visual, pois sabemos que os sujeitos surdos estão inseridos em ambientes de ensino e aprendizagem, mas nem sempre têm um professor com habilidades em Libras ou que aborde conteúdos explorando a linguagem visual. Esse problema ganha força quando analisamos que “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito [...]” (BENVENISTE, 1988). Desse modo, nosso trabalho apresenta a seguinte questão: Em que medida o letramento visual influencia na competência interpretativa dos alunos surdos?

Tendo em vista os objetivos já delineados, a pesquisa é de cunho etnográfico, baseada na LA, com uma abordagem qualitativa, de natureza básica, já que nossa finalidade não é de fazermos uma análise experimental nem laboratorial, mas de gerarmos conhecimentos e fornecermos (re)novações da ciência aplicada, com enfoque sócio-histórico, para obtermos, assim, “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16).

Para o avanço da pesquisa, a nossa entrada a campo ocorreu por meio da “netnografia”, ou seja, evitamos o contato físico com os sujeitos envolvidos na investigação, devido ao momento de pandemia, já discutido. A “netnografia” ou “etnografia na *internet*” significa “uma nova metodologia de pesquisa qualitativa que adapta técnica da pesquisa etnográfica para o estudo de culturas e comunidades emergindo através das comunicações mediadas pelo computador” (KOZINETS, 2002, p. 2).

De tal modo, o lócus da pesquisa é um espaço *online*, isso porque “[...] nas relações de sociabilidade que se estabelecem no ciberespaço, destaca-se o surgimento das comunidades

virtuais, com grupos de pessoas conectadas via *internet*, com base em um interesse comum, que mantém contato por um determinado período de tempo” (MERCADO, 2012, p. 3).

Segundo Polivanov (2013), um dos ensejos para regermos a etnografia pela *internet* é a participação ativa do pesquisador no ambiente, que pode proporcionar o surgimento da subjetividade dos participantes da pesquisa, possibilitando, ao pesquisador, um melhor entendimento sobre a performance de identidades dos sujeitos e de suas interações.

2.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL DA PESQUISA

As escolas inseridas na pesquisa são três instituições públicas pertencentes ao município de Vitória da Conquista, localizada no estado da Bahia. Essas instituições não foram descritas para preservarmos suas identidades. Desse modo, a classe investigada de cada escola refere-se ao 8º ano do ensino Fundamental II, nas quais havia três alunas surdas matriculadas, cada uma delas em uma instituição diferente. Essas alunas estão em níveis linguísticos desiguais, e essa singularidade é um fator significativo para a nossa pesquisa e para a sociedade, que terá uma análise respaldada nas diferenças dos participantes deste trabalho.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a sistematização do trabalho investigativo, foram escolhidos 3 (três) professores de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II de três escolas do município de Vitória da Conquista-Ba. Por questões éticas, os participantes da pesquisa serão referidos pelo código [S1] da escola P, [S2] da escola F e [S3] da escola M, a fim de que tenham suas identidades preservadas. Escolhemos esse respectivo ano escolar por termos a informação de que, nele haveria alunos surdos matriculados.

Dentre esses sujeitos da pesquisa, verificamos que S1 é uma profissional entre 41 e 50 anos, sua formação é licenciatura e atua como docente de Língua Portuguesa há mais de 10 anos. Esse não é o primeiro ano que essa profissional desempenha docência para aluno(a) surdo(a), mas nunca realizou nenhuma formação para atuar com o público surdo. S2 é uma profissional de até 30 anos, licenciada em Letras Vernáculas, com até cinco anos atuando como professora de Língua Portuguesa. Esse é o primeiro ano que essa profissional desempenha docência para aluno surdo e, tampouco, dispõe de formação para atuar com esse público. S3 caracteriza-se como uma profissional acima de 50 anos, com pós-graduação e com mais de 10 anos atuando como professora de Língua Portuguesa. Esse é o primeiro ano que essa

profissional exerce docência para aluno surdo, não tendo a formação adequada, como as demais docentes.

Nesse viés, escolhemos, também, 3 (três) alunas surdas, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, em escolas diferentes. Essas participantes tiveram suas identidades preservadas, considerando-se a ética na pesquisa. Por conta disso, serão referenciadas pelos respectivos símbolos: [M], [R] e [S].

Conforme a entrevista realizada com as discentes surdas, constatamos que M tem 15 anos de idade e desenvoltura na Libras. Ela estuda no 8º ano do Ensino Fundamental II e começou a estudar com seis anos em escola pública, juntamente com alunos ouvintes; a aluna R tem 13 anos, boa compreensão da Libras, tendo iniciado seus estudos aos seis anos de idade, em escola regular, e estuda no 8º ano do Ensino Fundamental II; e a aluna S tem 13 anos, começou os estudos aos sete anos de idade, em escola de ouvintes, entende a Libras de maneira moderada e estuda no mesmo ano letivo que as demais.

É importante salientarmos que, por questões éticas, as instituições de ensino que fizeram parte dessa investigação serão identificadas por letras, a saber [P], [F] e [M]. São escolas do Município de Vitória da Conquista, com apenas uma estudante surda em cada colégio.

É relevante, ainda, apresentamos mais uma participante da pesquisa, a pesquisadora MC, que tem 47 anos, licenciada em Pedagogia, Letras Vernáculas e Letras Libras. Tem especialização em Libras e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalhou no ambiente educacional como tradutora e intérprete de Libras no ano de 2011 a 2018, atuando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e duas vezes por semana, no contraturno, na escolarização dos alunos, como professora da sala do AEE para surdos. Em 2019, foi professora de Sala de Recurso Multifuncional e, em 2020 a 2022, uma das professoras da sala do AEE para surdos em Vitória da Conquista.

2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho etnográfico e se insere nos estudos da Linguística Aplicada, por isso trabalhamos com a abertura da abordagem qualitativa demonstrada nesta pesquisa através de diferentes modalidades de instrumentos, os quais geram dados a serem utilizados, a saber: observação participante; diário de campo; questionário; entrevista gravada em Libras, materiais didáticos e oficinas.

2.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é relevante para o pesquisador, pois permite uma compreensão melhor a respeito do contexto das ações que serão analisadas. “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177). Dessa maneira, descrevemos abaixo o movimento dessa observação na pesquisa.

Quadro 1 – Observação participante

Data	Local	Meio	HORÁRIO (início/término):
24/07/2021	Casa	Computador	Tempo 14:06h/14:28h
Apresentação de imagens, depois as palavras e frases no português escrito, a saber: boneca; bola; carro; borracha; lápis; caderno; Felipe está vacinando; Lucas pula corda e o menino almoça feliz para as alunas identificarem. As imagens as estudantes identificaram, mas quando apresentamos a palavra tiveram dificuldades em decodificar.			
31/07/2021	Casa	Computador	Tempo 13:30h/13:55h
Abordagem de palavras e frases com o alfabeto manual, a saber: Ovos; bolo; doces; macarrão; feijão; arroz. Em seguida, frases com alfabeto manual como: O menino bebe água; a menina toma suco e ela come pipoca. Depois, imagens para saber se com a datilologia as alunas conseguiam decodificar a escrita. Apesar de algumas pessoas pensarem que só o fato de uma pessoa surda ter contato com a datilologia ela já sabe o que significa o escrito, mostramos que também com a datilologia as alunas não decodificaram. Após a exibição das imagens elas identificaram as figuras.			
07/08/2021	Casa	Computador	Tempo 13:29h/14:07h
Apresentação de histórias em quadrinhos sem a escrita em português. Em seguida, exibição das frases correspondentes às histórias. As estudantes conseguiram estabelecer uma sequência na história de acordo com o que elas visualizaram. Logo, com as frases apresentadas percebemos que havia poucas diferenças do que narraram com as frases dos quadrinhos.			
14/08/2021	Casa	Computador	Tempo 13:26h/13:48h

Exposição de placas com textos verbais, a saber: é proibido fumar neste local; proibido estacionar e proibido bicicleta. Depois, exposição de placas com as imagens correspondentes aos textos escritos. As estudantes apresentaram as mesmas dificuldades quanto à escrita no português, porém quando exibimos as placas com as imagens, as respostas foram mais claras.			
21/08/2021	Casa	Computador	Tempo 13:30h/13:43h
Amostra de palavras e depois imagens de emojis, a saber: amor; frio; assustado; triste; raiva; sorrir; sono; chorar; aniversário. Algumas estudantes conseguiram identificar palavras que já conheciam, mas com a apresentação dos emojis as respostas foram mais seguras.			
04/09/2021	Casa	Computador	Tempo 13:30h/13:54h
Apresentação do verbo gostar, o nome e imagem de diferentes cores e frases com os nomes das participantes, a saber: M gostar amarelo; S gostar azul, R gostar vermelho. Primeiro, apresentamos o verbo gostar sem imagens correspondentes, depois as cores com as correspondentes palavras. Logo, apresentamos uma frase com o nome de cada participante com o verbo e a cor trabalhada para que cada uma sinalizasse a frase, R e M conseguiram sinalizar, mas S teve dificuldades quanto ao seu nome que estava em letra de forma e o verbo.			
11/09/2021	Casa	Computador	Tempo 13:17h/13:39h
Exposição do verbo gostar escrito no português e imagens de frutas e frases, a saber: M gostar melancia; R gostar morango; S gostar maçã. Exibição do verbo comer, algumas frutas e frases, a saber S comer banana; M comer abacaxi; R comer uva. Em seguida, apresentação do verbo 'beber' e as orações R beber café; M beber leite e S beber água. Exibimos os verbos e cada fruta com sua respectiva imagem. Dessa vez, trouxemos os nomes das participantes com letra bastão, R e M conseguiram sinalizar, mas S teve dificuldade quanto aos verbos. Para ela era tudo gostar.			
23/10/2021	Casa	Computador	Tempo 13:28h/13:47h
Apresentação do verbo 'vestir' escrito no português. Todavia, nenhuma delas soube responder de qual verbo se tratava. Mostramos a sinalização com formas de vestir, a saber: vestir camiseta, vestir calça e vestir blusa. Expomos imagens de vestuários com os nomes escritos em português, a saber: saia; vestido e calça. Logo, apresentamos frases com os nomes das participantes, o verbo vestir e o nome do vestuário trabalhado anteriormente. Todas conseguiram sinalizar coerentemente.			

2.4.2 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo pode ser compreendido como um instrumento de comentários particulares no processo de investigação, que auxilia o pesquisador na coleta e reflexão de informações de fatos sociais. Segundo Triviños (1987, p. 114):

O diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

É salutar enfatizar que, o diário de campo é um instrumento que utilizamos na pesquisa com o uso individual do pesquisador no seu cotidiano para viabilizar informações pertinentes para uma pesquisa, foi importante para essa pesquisa para o registro de minhas reflexões em relação ao que observei, em torno dos questionários, das entrevistas e dos materiais didáticos.

2.4.3 QUESTIONÁRIO

Ao usarmos o questionário com as professoras de Língua Portuguesa, participantes desse trabalho, salientamos a sua importância e confirmamos que ele é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 201). Nesse viés, esse instrumento possibilita elementos essenciais para contribuir na construção da pesquisa. O questionário (Apêndices A) objetivou traçar o perfil dos professores e nuances quanto à educação dos alunos surdos.

É importante salientarmos que no período de dois meses, observamos as atividades direcionadas aos estudantes surdos pela plataforma de estudo remoto da Secretaria de Educação, e enviamos um questionário com perguntas abertas e fechadas para os(as) professores(as) de língua portuguesa via *e-mail* particular, abordando as perguntas: Qual a sua idade? Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de língua portuguesa? Você utiliza Letramento Visual no ensino de alunos surdos? Por quê? Há quanto tempo você exerce a docência para estudantes surdos?

2.4.4 ENTREVISTAS *ONLINE* GRAVADAS EM LIBRAS COM AS ESTUDANTES SURDAS

Concomitante às entrevistas *online* enviadas, estabelecemos um contato virtual com os(as) alunos(as) utilizando a Libras, para viabilizarmos a comunicação com esses discentes e possível compreensão e aplicabilidade do nosso trabalho. Salientamos que “[...] o vídeo possui a grande vantagem de poder ser assistido quantas vezes for necessário” (COSCARRELLI *et al.*, 2020, p. 50). Utilizamos, também, outros recursos, a fim de ampliarmos as possibilidades de atuação de uma análise mais detalhada, visto que os “[...] documentos digitais podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. Fontes não escritas, como: fotografias, gravações[...]” (MERCADO, 2012, p. 174-179). Nesse sentido, fizemos as entrevistas *online* com as alunas surdas sabendo que:

Entrevistas online – permitem ao investigador observar as pessoas no seu próprio meio, fornecem dados que dão ao pesquisador ideia da capacidade técnica do entrevistado [...]. Também, nas entrevistas online, os indivíduos são estimulados a interagir uns com os outros, a perguntar, trocar histórias e comentar sobre as experiências e os pontos de vista uns dos outros (MERCADO, 2012, p. 174-179).

Ademais, utilizamos entrevista através de filmagens via *Whatsapp* com as alunas surdas, por meio da Libras, com as seguintes perguntas: Qual a sua idade? Há quanto tempo você está inserido no ambiente de aprendizagem em escola regular? Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor utiliza o LV? Por quê? Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor não utiliza o LV? Por quê? Sabemos que, segundo Freitas (2001), a entrevista é uma produção de linguagem, uma vez que essa se realiza pela comunicação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico, bem como:

Registros visuais – possibilitam novas formas de documentação visual pelos membros das comunidades virtuais ou pesquisador. São materiais existentes ou podem ser produzidos para a finalidade da pesquisa, como fotografias e gravações em vídeo [...]. O vídeo permite a captura de uma maior quantidade de aspectos e detalhes do que aqueles apreendidos por observadores participantes em notas de campo (MERCADO, 2012, p. 174-179).

Desse modo, os registros com gravações servem como documento que comprova a realização da investigação e possibilidade de apresentação do uso da Língua de Sinais com os sujeitos surdos, respeitando sua singularidade linguística e oportunizando meios para que a entrevista não se perca.

2.4.5 MATERIAL DIDÁTICO

O material didático utilizado pelas professoras das salas de aula foi retirado da Plataforma da Secretaria de Educação, mantida durante o período pandêmico, a qual tinha o material *online* da sala de aula comum, direcionado para todos os estudantes, além de uma aba com os conteúdos didáticos em Libras. Ora as docentes coletavam os conteúdos e atividades do ambiente comum, ora da aba para alunos surdos ou da *internet*.

Segundo Bandeira (2009, p. 14), “[...] o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. É, portanto, um instrumento pedagógico que apoia e orienta o aluno no contexto educativo que norteia o objeto de estudo para a aprendizagem.

O instrumento coletado pelas professoras foi apresentado na pesquisa, parcialmente, de acordo com o que elas nos disponibilizaram de uma unidade e foram relevantes para nossa observação, pois nos possibilitou analisar acerca de qual material as alunas tinham acesso para obterem o conhecimento quanto aos temas de ensino propostos.

2.4.6 OFICINAS

Entre os dias 24 de julho de 2021 a 24 de outubro de 2021, em horários preestabelecidos, ofereceremos 8 oficinas de LV, que foram desenvolvidas com as alunas surdas pelo *WhatsApp* e *Google Meet*, o qual é “[...] uma plataforma de comunicação desenvolvida pelo *Google* [...] compatível com a maioria dos navegadores e pode ser acessada por meio de dispositivos móveis com o sistema *Android* e *IOS*” (COSCARRELLI *et al.*, 2020, p. 37).

No que tange, especificamente, ao termo de consentimento de uso da imagem dos(as) alunos(as) surdos menores de idade e sabendo da inacessibilidade com o manuseio dos meios virtuais pelos responsáveis desses sujeitos, como a impressão, *scanner* e *internet*, entregamos esse documento às famílias dos alunos surdos de maneira presencial. Adotamos, entretanto, os cuidados necessários de distanciamento físico preconizados pela Organização Mundial de Saúde (doravante OMS), em combate à Covid-19, por meio do uso de álcool em gel 70, luvas e máscaras para os sujeitos da pesquisa, mesmo que esse contato tenha sido realizado no primeiro semestre de 2021, após algumas flexibilizações dessas medidas.

Esta sessão teve, como lócus, o ambiente virtual, gravado pelo *Google Meet*, uma plataforma que teve ascensão no período da pandemia porque proporcionou encontros virtuais

das pessoas sem o contato físico. Todas as participantes tiveram como acessar os encontros virtuais, com 100% de presença, conforme detalhamos no (Quadro 2).

Quadro 2 – Oficinas virtuais em Libras com as estudantes surdas

Dias	Quantidade de oficinas
24/07/2021	1º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
31/07/2021	2º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
07/08/2021	3º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
14/08/2021	4º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
21/08/2021	5º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
04/08/2021	6º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
11/09/2021	7º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.
24/10/2021	8º dia da oficina em Libras com as alunas S, M, R e a pesquisadora.

Fonte: A autoria da pesquisadora.

Nesse viés, as estudantes surdas manifestaram curiosidade e satisfação nos diálogos, através das oficinas virtuais, as quais deram ênfase ao Letramento Visual e envolveram, a Libras, o português na modalidade escrita e imagens que contribui positivamente para o desenvolvimento das participantes, haja vista que elas tinham o nível diferente de conhecimento da Libras.

3. LETRAMENTO VISUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COM OS SURDOS

Considerando que o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre como o uso do letramento visual contribui para o desenvolvimento da competência interpretativa do aluno surdo, discutiremos neste capítulo a análise dos dados que foram gerados durante o percurso da pesquisa.

Para tanto, elencamos os seguintes aspectos: Letramento visual nas atividades curriculares dos alunos surdos, letramento visual e aprendizagem da língua portuguesa, dificuldades em torno do ensino da língua portuguesa e desafios em torno da aprendizagem da língua portuguesa.

3.1 ENTRADA NO CAMPO DA PESQUISA E MEDIAÇÃO COM AS ESCOLAS, PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNAS SURDAS

Iniciamos o nosso trabalho em campo, por meio do aplicativo *Whatsapp*, tendo boa receptividade. Estabelecemos contato com os gestores de três escolas municipais de Vitória da Conquista para mediar a nossa comunicação com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa do 8º ano, os(as) quais têm aluno(as) surdo(as) e com as famílias desses estudantes, abordando o objetivo da pesquisa. Posteriormente, entramos em diálogo com esses docentes e essas famílias para uma relação de confiança mútua. Destacamos que “[...] cabe ao pesquisador a decisão ética de apresentar-se ou não como tal para os membros da comunidade virtual” (MERCADO, 2012, p. 4). Abaixo, apresentamos todo o percurso das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa

Data	Atividades	Sujeitos envolvidos
03/03/2021	Conversa receptiva via <i>Whatsapp</i> com a coordenação da escola F para obter o contato da professora de Português de uma das alunas surdas. Entretanto, nessa instituição não tinha docente da língua portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental.	Escola F
31/03/2021	Pedido de autorização para a coleta de dados na escola M.	Escola M
04/04/2021	Pedido de autorização do uso de imagens e depoimentos das famílias das alunas R e S.	Famílias
07/04/2021	Pedido de autorização para coleta de dados nas instituições F e P.	Escolas F e P

22/04/2021	Contato via <i>Whatsapp</i> com a coordenação da escola F para saber se a professora do 8º ano dessa referida escola tinha chegado. Infelizmente, até essa data a aluna M estava sem professora de Português.	Escola F
30/04/2021	Envio de questionário <i>Google forms</i> via <i>Whatsapp</i> para as professoras S1 e S3, das escolas P e M.	Professora S1 e S3
30/04/2021	Solicitação das atividades das professoras S1 e S3 encaminhadas para as alunas surdas S e R nos meses de abril e maio para análise.	Professoras S1 e S3
01/05/2021	Análise das atividades de língua portuguesa da plataforma de estudos remotos da Secretaria de Educação, a qual é fonte para as professoras S1, S2 e S3.	Atividades da plataforma de estudo remoto da Secretaria de Educação
03/05/2021	Recebimento de três atividades de língua portuguesa da professora S1 pelo <i>Whatsapp</i> .	Professora S1
19/05/2021	Recebimento de mais atividades de português da professora S1 para a aluna S enviadas para o nosso <i>Whatsapp</i> .	Professora S1
19/05/2021	Requisitamos à professora S3, da escola M, via <i>Whatsapp</i> que nos enviasse as atividades direcionadas à aluna R, mas a docente nos informou que estava em aula síncrona e, assim que terminasse, ela enviaria as tarefas através <i>Whatsapp</i> da pesquisadora. Aproveitamos a oportunidade desse diálogo e perguntamos se a discente R estava participando das aulas síncronas. Entretanto, S3 confirmou que R não estava participando dessas aulas.	Professora S3
19/05/2021	Perguntamos, mais uma vez, à coordenadora da escola F através do <i>Whatsapp</i> sobre a chegada da professora de português e, finalmente, ela nos informou que a docente já tinha chegado à escola. Ou seja, o ano letivo iniciou, aproximadamente, no dia 01 de março de 2021 e até o dia cinco de maio de 2021 os alunos do 8º ano da escola F ficaram sem um docente de português, cerca de sessenta e seis dias, sendo um prejuízo para os discentes surdos e ouvintes. Nesse viés, indagamos à coordenadora como eram elaboradas as atividades para a aluna M. Essa profissional respondeu que a intérprete N fazia a interpretação do material da Plataforma da Secretaria de Educação para a aluna e sempre os informavam sobre os avanços da estudante. Desse modo, solicitamos o telefone da professora de português da escola F para estabelecermos um contato.	Escola F
20/05/2021	Estabelecemos uma conversa com a professora S2 da escola F através do <i>Whatsapp</i> . Perguntamos se essa profissional poderia participar de nossa pesquisa, responder ao questionário <i>Google forms</i> e enviar as atividades que ela direcionou à aluna M. A docente nos informou que assumiu a turma no dia seis de maio de	Professora S2

	2021 e ainda não tinha iniciado um contato com essa discente. Ou seja, 15 dias após ter assumido a sala de aula, essa professora ainda não tinha conseguido uma interação com a aluna M.	
21/05/2021	Entrevista em Libras com a aluna R através do <i>Google Meet</i> .	Aluna R
21/05/2021	S2 enviou a atividade que seria direcionada para a aluna M retirada da plataforma da Secretaria de Educação para o <i>Whatsapp</i> de MC.	Professora S2
25/05/2021	Solicitação das atividades de português da professora S3 para a aluna R. Essa docente concluiu a resposta da indagação feita através do <i>Whatsapp</i> referente ao dia 19 de maio. Ela nos informou que as aulas síncronas estavam “ <i>melhor do que o esperado</i> ”. Todavia, a aluna R não estava participando dessas aulas, pois “ <i>estava assistindo as aulas da plataforma de modo adaptado</i> ”. Segundo essa professora, ela enviou “ <i>material adaptado para a aluna</i> ” e, também, mandou para a intérprete N “ <i>adaptar</i> ”. É importante ressaltar que até essa data, a docente não tinha enviado as atividades para o nosso contato	Professora S3
25/05/2021	Pedido de autorização do uso de imagens e depoimentos da família da aluna M, de forma presencial, mas com os cuidados necessários de distanciamento físico, utilizando máscara e álcool em gel para evitar o contágio da Covid-19.	Família
25/05/2021	Gravação da entrevista em Libras com a aluna M pelo <i>Google Meet</i> .	Aluna M
26/05/2021	Outra solicitação das atividades de português da professora S3 para a aluna R. logo, S3 enviou 10 atividades trabalhadas nos meses de abril e maio.	Professora S3
31/05/2021	Gravação da entrevista em Libras com a aluna R pelo <i>Google Meet</i> .	Aluna R
12/06/2021	Gravação da entrevista em Libras com a aluna S pelo <i>Google Meet</i> .	Aluna S

Fonte: Autoria da pesquisadora.

3.2 LETRAMENTO VISUAL NAS ATIVIDADES CURRICULARES DOS ALUNOS SURDOS

Tendo em vista as atividades curriculares enviadas pelas professoras de português às alunas surdas do 8º ano do Ensino Fundamental II, o questionário, entrevista, diário de campo e a observação quanto à coleta de informações expostas, é salutar apresentarmos a triangulação de dados para compreendermos como foram desenvolvidas essas atribuições e a maneira como o letramento visual está presente nessas tarefas.

De acordo com a docente S1 as atividades de português para a aluna S “*foram retiradas da plataforma da Secretaria de Educação e de pesquisas feitas através da internet*” (S1 resposta do questionário). Tivemos acesso a plataforma e observamos que essas atividades não condiziam com o ano que a aluna S estudava, porque essa estudante não acompanhava o planejamento direcionado à turma do 8º ano, por isso a docente teve o cuidado de procurar atividades curriculares que condiziam com o nível dessa estudante (diário de campo-19/05/2021).

Diante do encontro virtual realizado com S (diário de campo-12/06/2021) notamos que ela se dispersa com facilidade. Esse é um dos motivos de modificar as atividades realizadas com a discente. Durante a entrevista, ela tentou mudar o foco da conversa com outros assuntos e acontecimentos. Em cada pergunta feita à S, acontecia algo inusitado. A estudante machucou o braço na mesa da casa dela, utilizou o álcool em gel muitas vezes para passar nas mãos, depois no pescoço, usou uma caneta a qual riscou sua mão e mostrou à pesquisadora. Também, coçou a orelha, balbuciou e utilizou da expressão facial como se estivesse lembrando de algum episódio ou tentando se comunicar com gestos caseiros.

Em muitos momentos, S expressou não saber o que foi perguntado, mas com muita persistência nas indagações, usando a Libras e recursos visuais, a estudante, finalmente, respondia. Desse modo, as indagações feitas a essa aluna foram repetidas e, também, alteradas. Com esses artefatos, a aluna titubeou, mas respondeu cerca de 95% das perguntas.

A professora S1 utilizou muitas atividades (diário de campo- 19/05/2021), as quais têm associação de palavras e figuras referentes ao conteúdo proposto. A postura dessa docente implica no que afirma Stokes (2002), “[...] que o letramento visual é definido como a habilidade de interpretar e gerar imagens para comunicar ideias e conceitos”.

Figura 1 – Atividade para S: substantivos



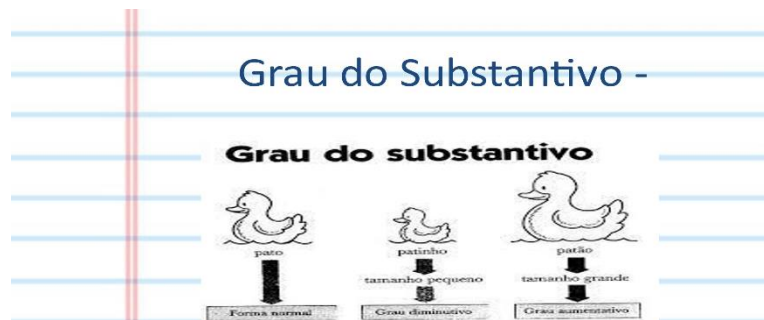
Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 2 – Atividade para S: grau dos substantivos



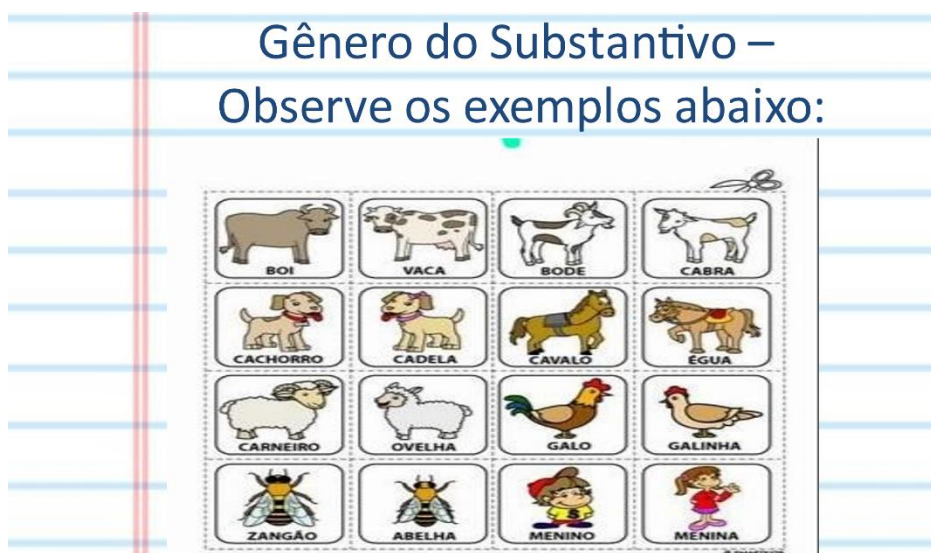
Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 3 – Atividade para S: grau dos substantivos



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 4 – Atividade para S: gênero dos substantivos



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 5 – Atividade para S: concordância nominal



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

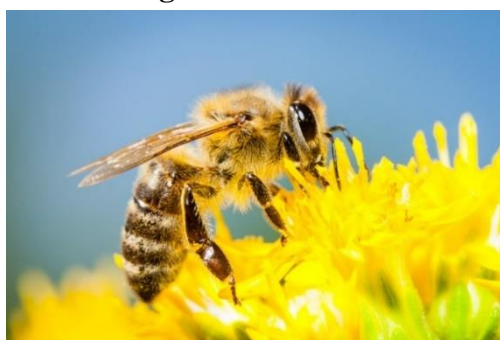
Figura 6 – Atividade para S: número do substantivo



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Nesse viés, pudemos perceber que a professora S1 fez uma seleção de atividades para a aluna S, as quais fossem ricas em imagens e pudessem contribuir na aprendizagem dessa estudante. É importante ressaltar que, ao mostrarmos um texto misto (com o verbal e não verbal), S, imediatamente, sinalizou “*abelha*” (S-entrevista em Libras).

Figura 7 – Abelha



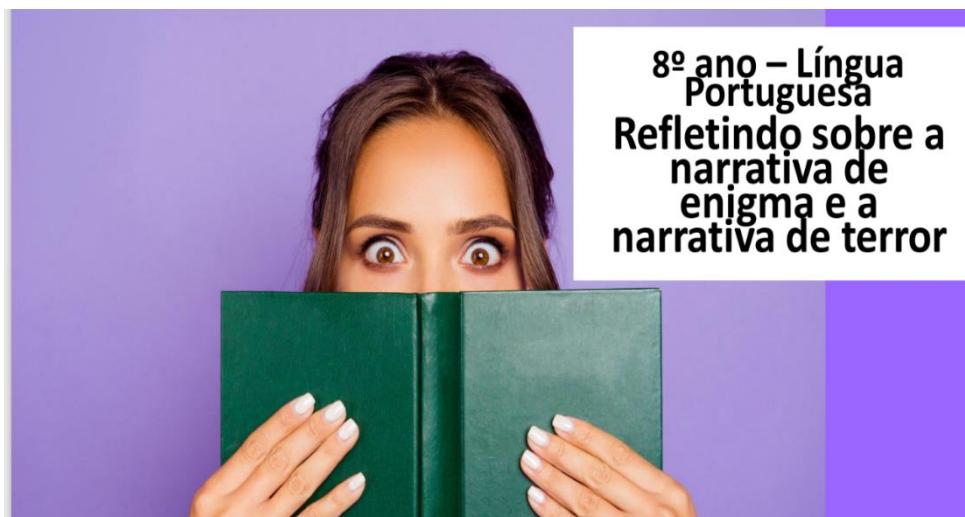
Fonte: acervo da pesquisadora

Segundo a aluna S, o fato de usar recursos imagéticos “*é bom*” (S-entrevista em Libras). O texto somente escrito é “*ruim*” (S-entrevista em Libras). Confirmando o que Pinheiro (2016) abordou sobre o letramento visual que surge como estratégia ou ferramenta didática em textos imagéticos ou multimodais.

Ao mostrarmos e perguntarmos o que S achava do livro didático, a estudante respondeu “*é difícil*” (S-entrevista em Libras). Entretanto, para ratificar a importância das imagens na educação dos surdos, folheamos esse material para essa estudante visualizar. A garota sinalizou logo “*Brasil*” (S-entrevista em Libras). Em seguida, foi confirmado que tinha a bandeira do Brasil em uma das folhas do livro. Ao apresentarmos o livro mais uma vez, a discente sinalizou “*bandeira*” (oficina), depois “*bandeira do Brasil*” com a expressão de carinho (S-entrevista em Libras). Assim, percebemos o entusiasmo da garota em ver e identificar as imagens. Nesse contexto, as atividades na perspectiva que S1 trabalha pressupõem maior participação da aluna S, porque agregam textos multimodais.

A professora S2 enviou apenas uma atividade para a nossa pesquisa (diário de campo-21/05/2021). Essa docente informou que: “*Sou recém-contratada, atuei por duas semanas na turma de M, mas ainda não tive contato com essa estudante*” (S2 – resposta do questionário). Segundo nossas observações a atividade de M é a mesma que a dos alunos ouvintes, mas sem adequações, porque é uma atividade planejada por outros professores da Secretaria Municipal de Educação e são postadas todas as semanas na Plataforma. Então, a docente buscou essa atividade referente ao 8º ano e destinou à M, sem adaptações.

Figura 8 – Atividade para M: Refletindo sobre narrativas



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 9 – Atividade para M: Leitura e interpretação

TEXTO 1

LEIA O TRECHO DA NARRATIVA A CARTA ROUBADA, DE EDGAR ALLAN POE, E RESPONDA À QUESTÃO 1.



FONTE: GOOGLE IMAGENS

Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Percebemos que as imagens na atividade mencionada anteriormente, direcionada à M, não se referem ao texto proposto nem ao que trata a narrativa. A ausência de uma interpretação em Libras, implica na falta de compreensão do texto escrito e realização da atividade. Sobre esse fato, M pontua: “*a professora passava as atividades, mas eu não compreendia nada e não conseguia respondê-las*” (M – entrevista em Libras).

A falta de contato da professora S2 com a aluna M pode sugerir que essa docente não conheceu as especificidades da discente surda para preparar uma atividade que atendesse suas particularidades, principalmente, no aspecto visual, como fomenta Strobel (2008) quando informa que um dos artefatos da cultura surda “[...] é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades”.

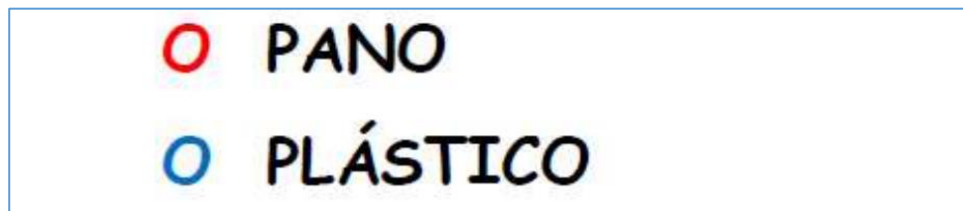
De acordo com nossas observações (diário de campo- 26/05/2021), as atividades propostas pela professora S3 são também tiradas da plataforma da Secretaria de Educação no ambiente da Educação Especial, enviadas por outros professores responsáveis por esse ofício. Essas elaborações não têm semelhanças com os conteúdos do 8º ano, são conteúdos de outras turmas, percebe-se também que não são ricas em imagens, o que comprometem as associações feitas por R. Em relação as atividades essa estudante menciona: “*não gosto de responder às atividades, porque eu não sei*” (R-entrevista em Libras).

Figura 10 – Atividade para R: Circulando brinquedos



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 11 – Atividade para R: O pano e o plástico



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Figura 12 – Atividade para R: Enumeração de atividades rotineiras

NUMERE AS AÇÕES DE ACORDO COM A ORDEM CORRETA:

AOS DESPERTAR:

TOMAR CAFÉ DA MANHÃ

ESCOVAR OS DENTES

ACORDAR

TOMAR BANHO

LAVAR O ROSTO

REFEIÇÕES:

CAFÉ DA TARDE

CAFÉ DA MANHÃ

JANTAR

ALMOÇO



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Outras atividades que observamos, as quais S3 enviou para R (diário de campo-26/05/2021) abrangem vídeos em Libras com os conteúdos referentes ao 8º ano, mas foram coletados do ambiente de surdez que fazem parte dessa plataforma e pesquisados por outros profissionais dessa área. A seguir, elencamos algumas imagens (fotos da tela) de vídeos do Youtube, plataforma onde vídeos de toda sorte podem ser compartilhados.

Imagem 1 – Videoaula de Português: períodos simples e compostos



Fonte: Imagem do vídeo do canal “Aula Paraná”, alocado na plataforma Youtube.

Imagem 2 – Videoaula de Libras: verbo transitivo direto e perífrase verbal



Fonte: Imagem do vídeo do canal “Midsurd”, alocado na plataforma *Youtube*.

Imagem 3 – Videoaula de Libras: verbos transitivos e intransitivos



Fonte: Imagem do vídeo do canal “Marcos Vinícius Guimarães”, alocado na plataforma *Youtube*.

É importante ressaltarmos que esses 3 vídeos, os quais S3 coletou na plataforma da Secretaria de Educação, ambiente da Educação Especial, enviados para a estudante R, eram interpretados em Libras, de acordo com o conteúdo de Língua Portuguesa, solicitado para o 8º ano do Ensino Fundamental II no ano de 2021. Esses vídeos exploraram o LV, o que contribuiu para a compreensão da Libras e dos conteúdos explanados.

3.3 LETRAMENTO VISUAL E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Faz-se necessário salientarmos que a língua portuguesa, na modalidade escrita, é importante para o sujeito surdo inserido no contexto educacional brasileiro, numa sociedade cujo português é a língua majoritária. Nesse contexto, Quadros fomenta que:

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails (QUADROS, 2006, p.23).

Devido o Português escrito ser uma língua importante nos espaços educacionais, percebemos a necessidade de compreender como o docente de Língua Portuguesa utiliza o LV para o estudante surdo, de acordo com as particularidades esboçadas nesta pesquisa, considerando importantes as respostas das professoras S1 (diário de campo – 19/05/2021), S2 (diário de campo – 19/05/2021) e S3 (diário de campo – 19/05/2021), enviadas através do questionário *Google Forms*.

Para tanto, traremos tópicos pertinentes para darmos continuidade a essa pesquisa: Considerações em torno do ensino da Língua Portuguesa, Desafios em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa, Dificuldades na leitura e escrita e Tradutor e Intérprete de Libras: Professor ou mediador?

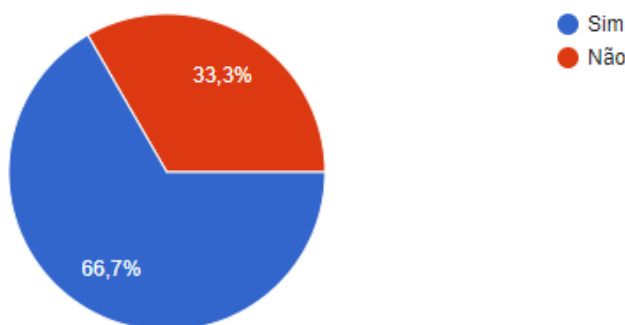
3.3.1 Considerações em torno do ensino da Língua Portuguesa

Ao pensarmos sobre as ponderações em torno do ensino da língua portuguesa para alunos surdos, estão em pauta se o docente teve formação para atuar com esses estudantes, se esse profissional já teve experiências como professor de discente surdo, como são realizadas as avaliações, os recursos utilizados para o ensino e se o professor faz adaptações adequadas que contemplem as particularidades dos surdos. Para tanto, trouxemos dados da pesquisa, da entrevista e das observações realizadas.

Quando perguntado o tempo de atuação com os alunos surdos, S1 relatou: “*não é o primeiro ano que atua como professora de alunos surdos*” (S1-resposta do questionário). S2 comentou “*é o primeiro ano que ensino estudante surdos*” (S2-resposta do questionário) e S3 abordou: “*nunca tive discentes surdos*” (S3- resposta do questionário). Desse modo, a maioria

dessas profissionais nunca teve contato com alunos surdos. Isso significa que essas profissionais têm pouca experiência com esse público, fato que norteia a formação, a qual, segundo Soares (2020, p. 36), “[...] é um aspecto determinante no contexto da educação”.

Gráfico 1 – Se já teve alunos surdos



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Ao analisarmos as informações sobre o que as docentes buscaram para atuar com estudantes surdos, S1 relatou: “*não tenho nenhum conhecimento da Libras e durante o período de docência com alunos surdos, em 2012, iniciei um curso em Libras, mas infelizmente não pude terminar por motivos pessoais*”. *Durante as aulas presenciais busco sempre a participação dos alunos durante as correções de atividades, apresentação de trabalhos, entre outros. É importante incluir todos os alunos nas atividades em classe e extraclasse*” (S1-resposta do questionário).

Outra reflexão sobre o ensino da LP para alunos surdos pode ser apontada no que Quadros sinaliza que a “[...] aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado” (QUADROS, 2006, p.23). Nesse contexto, esse fato pode resultar o não alcance da língua portuguesa pela maioria desses sujeitos.

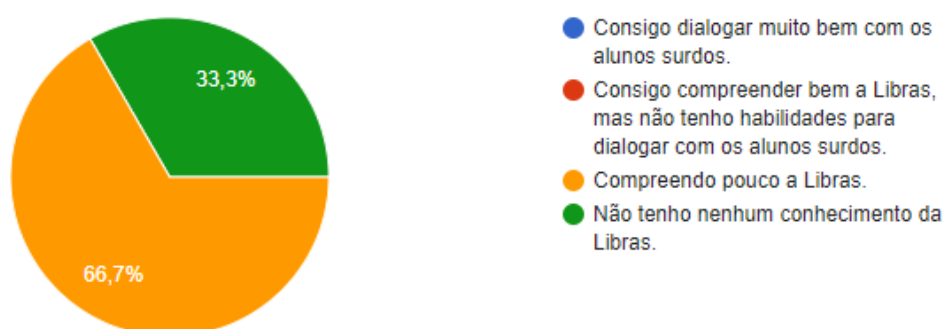
S2 compreende pouco a Libras e durante o período de docência com a aluna surda, destacou: “*ainda não tive oportunidade de buscar formação na área, mas tenho adaptado as atividades para as necessidades da minha aluna*” (S1- resposta do questionário). É importante ressaltar que a resposta da professora S2 contradiz o que ela já informou outrora, em que era recém-contratada e não teve contato com a estudante surda, além de ter enviado à aluna uma atividade retirada da plataforma da Secretaria de Educação.

S3 enfatizou “*compreendo e sei um pouco a Libras*” (S3-resposta do questionário). Em relação a busca de formação, essa docente comentou que “*durante o período de docência com*

a aluna surda busquei contato com a profissional de Libras que acompanha a aluna com deficiência” (S3-resposta do questionário). Nessa resposta, a docente enfatiza a “deficiência” e não a “cultura de ser surdo”.

As respostas apresentadas pelas professoras de português, participantes desse trabalho implicam a falta de formação profissional e conhecimento dessas docentes para atuarem com alunos surdos. Dessa maneira, como alega Matuoka (2018), um dos imbróglis da escola brasileira é a formação de professores. “Logo, tudo que quisermos transformar depende dessa formação e da reelaboração dessa cultura profissional”.

Gráfico 2 – Tem conhecimento de Libras?



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Além da falta de experiência profissional com os estudantes surdos, estão em pauta os materiais utilizados para o ensino desses estudantes. Segundo a estudante S, as atividades do livro didático “*é difícil*” (S-entrevista em Libras). Para adquirir essa resposta, foi perguntado e mostrado um caderno de atividades muitas vezes a essa estudante, porque ela estava incomodada em responder.

Os materiais que S1 explora em sala de aula são “*Livro didático, quadro, plataforma, vídeos e imagens*” (S1-resposta do questionário); S2 utiliza “*Livro didático, slides, plataforma, vídeos e imagens*” (S2-resposta do questionário); e S3 aplica: “*Livro didático, slides, revistas, quadro, vídeos e imagens*” (S3- resposta do questionário). Através desse levantamento, o uso do livro didático é comum e de imagens é unânime, reforçando a conscientização do professor sobre a importância de utilizá-las, embasada em Rojo (2013) quando aborda que somos expostos a contextos divergentes que promovem textos diversificados. Assim, se os escritos atuais se modificaram, as competências de leitura determinadas em práticas de letramento também precisam ser diferentes.

De acordo com as dificuldades enfrentadas no ensino do português para alunos surdos, S1 enfatizou que: *“o livro didático não é adaptado para o aluno surdo, cabe ao professor fazer as adaptações dos conteúdos para que o aluno tenha um suporte maior no processo de ensino. Porém, esse mecanismo requer do professor um conhecimento prévio do aluno e dos recursos utilizados no processo de ensino, sendo que em muitos casos se torna inviável por falta de habilidades”* (S1-resposta do questionário).

S2 relatou: *“são muitas as dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, dentre as quais destaco: a comunicação; a aquisição do sistema linguístico; as diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa e no atual contexto a distância na relação professor-aluno”* (S2-resposta do questionário) e S3 abordou *“são a comunicação com a aluna surda e a adaptação de material para estudo”* (S3-resposta do questionário). Nesse viés, o livro didático, apesar de ser usado, frequentemente, para o ensino das alunas surdas, representa uma das dificuldades presentes nessa dinâmica. Assim, é algo que diverge com o que Bandeira (2009) salienta que o material didático pode ser definido como instrucional que se elabora com finalidade didática.

Nesse viés, as professoras apresentaram dificuldades no ensino de LP para as alunas surdas. As docentes, também, demonstraram desafios em aprender essa segunda língua, principalmente por recursos utilizados, como o livro didático que parece ser elaborado, somente, para estudantes ouvintes. De acordo com M, a dificuldade em relação a esse material diz respeito ao manuseio *“não sei como responder algumas atividades. Ela só tem êxito quando a professora e a intérprete a auxiliam”* (M-entrevista em Libras).

R explicou que *“é difícil a leitura do livro didático, compreendo mais ou menos, o texto verbal. Sei um pouco os conteúdos de português. Entendo melhor quando a ‘professora’ utilizava a Língua de Sinais”* (R-entrevista em Libras). Entretanto, a estudante afirmou *“eu não sei o português”* (R-entrevista em Libras).

Nesse contexto, também estão em discussão, os critérios para avaliar os alunos surdos. S1 declarou que *“o processo de avaliação é contínuo, ele acontece por meio da participação do aluno nas atividades propostas e por meio das avaliações bimestrais”* (S1-resposta do questionário). De acordo com essa professora, as avaliações e o formato das provas de português para os discentes surdos *“na maioria das vezes são similares a dos demais alunos”* (S1-resposta do questionário).

S2 afirmou que *“por eu ser professora recém-contratada ainda não tive contato com a aluna, mas acredito que a avaliação deva considerar todo o processo de aprendizado do aluno”*. Também, que as avaliações e o formato das provas de português para a estudante surda

“são adaptadas com mais imagens, letras em caixa alta e com textos pequenos. No atual contexto de pandemia, as provas são encaminhadas para o e-mail da escola, a fim de que sejam destinadas para os alunos de forma impressa” (S2-resposta do questionário).

S3 aborda que “avalio o interesse, assiduidade, desempenho de atividades e compreensão de assuntos, as avaliações e o formato das provas de português para essa estudante são adaptados” (S3-resposta do questionário). Assim, o decreto 5.626/05 aponta que:

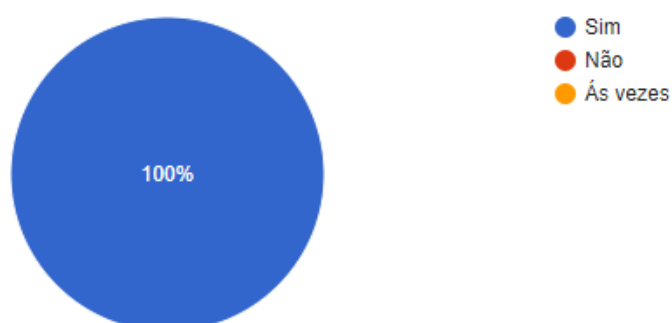
[...] é salutar adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

É importante salientarmos, ainda, que, em consonância com as respostas das professoras, de acordo com a BNCC (2018), nos procedimentos de avaliação formativa de processo ou resultado, os docentes levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem do aluno com alguma especificidade, por isso, em turmas heterogêneas não é coerente que apliquem avaliações iguais para avaliar uma sala híbrida, porque, esses requisitos interferem no aprendizado dos estudantes, por isso é importante refletir sobre essas demandas. Assim, as avaliações como as atividades precisam ser adaptadas e não diferenciadas, para isso, é necessário conhecer o alunado.

Outra premissa que interfere no aprendizado do aluno surdo são as adaptações do ensino e de atividades. S1, S2 e S3 relataram que existe a necessidade de adequações dos exercícios para esse estudante, todas as professoras concordaram sobre essa assertiva.

Diante da circunstância antecedente, quando perguntado às docentes quais os mecanismos de ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, S1 respondeu “*aula expositiva com a participação da intérprete, adaptações de atividades*” (S1-resposta do questionário). S2 enfatizou “*a intérprete e atividades adaptadas*” (S2-resposta do questionário) e S3 não respondeu quais os mecanismos aplicados no ensino da Língua Portuguesa para a estudante R.

Gráfico 3 – Há necessidade de adaptação do ensino e da atividade para o aluno surdo?



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Assim, as posturas dessas docentes coadunam com o referencial teórico de Silva (2013), sobre as propostas educacionais para os surdos não estarem contribuindo para seu pleno desenvolvimento, apresentando limitações vindas, em grande parte, da falta de adaptação curricular.

3.3.2 Desafios em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa

Ao expormos sobre os desafios em torno da aprendizagem da língua portuguesa, estamos nos referindo às barreiras que os alunos surdos brasileiros enfrentam em aprender essa língua. Desse modo, os relatos das discentes surdas S, M e R foram cruciais para mostrarem em que medida o letramento visual influencia na competência interpretativa dos alunos surdos.

Segundo a estudante M, as dificuldades na prática da LP estão norteadas “*na barreira comunicacional*” (M-entrevista em Libras). De acordo com essa aluna “*o contato com o professor regente da sala regular foi pouco. Com a professora de português que ela tinha havia um empecilho na comunicação, além da discente ter vergonha de tentar estabelecer um diálogo com a docente. A professora passava as atividades, mas eu não compreendia nada e não conseguia respondê-las*” (M-entrevista em Libras). Percebemos que para uma professora de um aluno surdo não saber a Libras é uma das barreiras para a aprendizagem desse estudante, a comunicação fica inviável.

M explicou que “*compreendo melhor os assuntos quando há uma comunicação em Libras e há uma troca entre professor e aluna. O entendimento em relação ao conteúdo não é fácil. Não sei o significado de muitas palavras, não consigo ler as atividades em português, porque tem muito vocabulário. É muito difícil quando o professor não utiliza RV e insiste que eu compreenda os assuntos sozinha*” (M-entrevista em Libras).

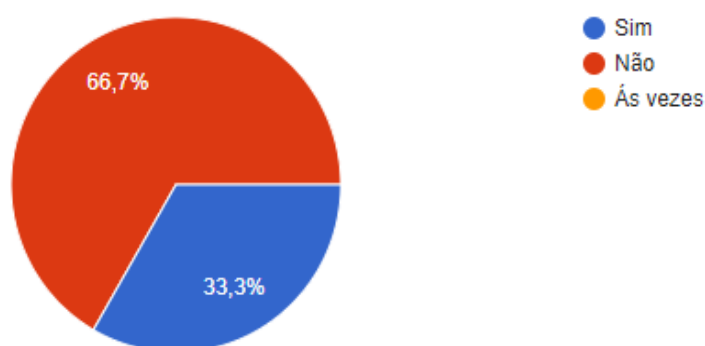
Ademais, R sinalizou “*me sinto feliz, satisfeita e gosto de estudar quando tem imagens nas atividades. Também, que aprendo melhor lendo com o “professor”*” (R-entrevista em Libras). É importante destacar que o professor de quem essa estudante relatou foi a tradutora e intérprete de Libras.

Quando perguntamos às alunas M, R e S como se sentiam quando os professores utilizavam os recursos visuais, as respostas permearam até no emocional e convergiram com a

autora Laboritt¹⁴ (1994) quando esta ressaltou que tudo que ela viveu era visual, como uma situação única. Tentando reunir quebra-cabeças de sua primeira infância para escrever, ela não encontrou mais do que imagens.

Para tanto, ao indagarmos se os conteúdos são disponibilizados, anteriormente, para as alunas surdas, a docente S1 abordou “*são apresentados, antecipadamente, para a estudante*” (S1- resposta do questionário). S2 disse “*os conteúdos não são apresentados previamente*” (S2- resposta do questionário) e S3 fomentou “*não são apresentados de antemão*” (S3- resposta do questionário). Isso implica que a maior parte das professoras não apresentam o conteúdo para as discentes surdas, impossibilitando o acesso às informações prévias e um possível acompanhamento se esses conteúdos interpretados em tempo hábil.

Gráfico 4 – Os conteúdos são apresentados, antecipadamente, para o aluno surdo?



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

As informações citadas anteriormente, remetem-nos ao relato das dificuldades das alunas M, R e S referentes à aprendizagem do português e das dificuldades dos professores em ensinar a LP a essas estudantes. Fato pertinente de ser exposto e avaliado nesta pesquisa, porque, de acordo com Matuoka (2018), a forma como o educador aprende é a forma como o educador ensina.

3.3.3 Dificuldades na leitura e escrita

A leitura e a escrita não estão centradas em decodificar a estrutura de uma língua ou não são sinônimos de saber ou não um idioma. Segundo Kleiman (2007, p. 4):

[...] leitura e escrita são práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. A concepção de escrita dos estudos do letramento

¹⁴ Laboritt - atriz francesa e diretora do Teatro Visual Internacional e surda de nascença.

pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados.

Os grupos culturais que constituem a sociedade são heterogêneos e a maneira da leitura e escrita dos sujeitos inseridos nela também são diversificados. Exemplo disso é a sala de aula híbrida, composta por níveis de letramento divergentes. Entretanto, essa assertiva não implica que um grupo saiba ler e escrever e o outro não saiba.

Ao indagarmos para M sobre suas dificuldades nas atividades com o livro didático, ela respondeu: *“Quando vejo o livro didático, observo as palavras, não sei do que se trata. É difícil. Eu não compreendo as palavras em português”* (M-entrevista em libras). R enfatizou: *“[...]entendo pouco a leitura do livro. Eu não sei”*. Para sanar suas dificuldades R ressaltou que: *“Responder, eu não sei. A professora do 8º ano usa a Libras, é boa, respondo com calma, acho a leitura, utilizo a Libras”* (R-entrevista em Libras) e S sinalizou: *“É difícil, é ruim”* (S-entrevista em Libras).

Quando perguntamos para M a sua compreensão em relação ao conteúdo, ela informou que: *“Eu não compreendo as atividades, não consigo ler. É muito difícil. Eu consigo ler algumas palavras, mas tem muito vocabulário. Paciência!”* (M-entrevista em Libras). Ao averiguarmos com R sobre a compreensão dela sobre textos, essa estudante disse: *“Ah, o texto escrito eu não sei, mais ou menos, mas a língua de sinais com o professor é boa, eu compreendo melhor”* (R-entrevista em Libras). Também, ao responder se ela compreende os conteúdos de português, afirma: *“Pouco, bem pouco[...]*” (R-entrevista em Libras).

Um fato que nos chamou atenção nesta investigação foi o fato de que ler de maneira diferente do outro está associada ao “não saber” ler ou escrever. A participante R respondeu: *“é difícil a leitura do livro didático e não sei o português[...] não gosto das atividades, porque também não sei respondê-las”* (R-entrevista em Libras), associou a resposta somente à prática da escrita. Por isso, ressaltamos o que Rojo (2010, p. 26) considera:

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

Podemos perceber que as participantes desta pesquisa são letradas, talvez não participem ativamente das práticas valorizadas pela sociedade, mas vêm buscando a ascensão por meio da escola e convívio social. Por isso, é salutar que na instituição escolar oportunizem a acessibilidade desses estudantes surdos, através da modalidade visuoespacial, utilizando o letramento visual, assim como Rojo (2010) aborda que:

[...] os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas. As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos em nossas comunidades, cotidianamente (ROJO, 2010, p. 26).

A comunidade surda tem sua própria cultura, sua singularidade. Interage com o mundo através de aspectos diferentes de como utilizar a linguagem. Portanto, é necessário um olhar norteador para encaminhar esses sujeitos de identidades diferentes a usufruir e expandir sua atuação na sociedade.

3.3.4 Tradutor e Intérprete de Libras: Professor ou mediador?

É de suma importância a atuação do intérprete de Libras em sala de aula, haja vista o cargo designado a esse profissional e a sua participação ativa na comunidade surda, especificamente, no acesso do estudante surdo aos materiais didáticos como indica M: “*O professor e a intérprete me ajudam*” (M-entrevista em Libras).

Quando perguntamos sobre as dificuldades em sala de aula e como as estudantes buscavam soluções, M responde: “*Eu tenho muitas dúvidas e dificuldades em responder. O professor é ouvinte e há uma barreira comunicacional. Então, a partir da interpretação do tradutor e intérprete de Libras, consigo observar e responder*” (M-entrevista em Libras). Nesse sentido, percebemos que há uma transparência na interlocução quando o intérprete faz a mediação do diálogo.

Para tirar as dúvidas quanto as aulas, M salientou: “*consigo ter clareza com o professor e o intérprete através do Google Meet. Eu no grupo de alunos ouvintes não podia ficar sozinha, calada só olhando. Então, pedi a um intérprete para estar interpretando as aulas através do Google Meet, porque eu preciso da Libras, é muito importante*”. Percebemos que o fato de a professora não saber Libras pode indicar a falta de interlocução entre ela e a estudante, além de equívocos na aprendizagem.

Além da lei referenciada previamente, expomos o Decreto 5.626 que enfatiza: “[...] instituições federais de ensino [devem] garantir às pessoas surdas acesso [...] desde a educação infantil até à superior [...] tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2021). Nesse contexto, é imprescindível a presença desse profissional para o alcance do estudante surdo a línguas de modalidades diferentes como: A Libras e o português oral. Às vezes também, sendo o único mediador comunicacional do estudante e que tem um bom relacionamento, como enfatiza S: “*O relacionamento é bom*” (S-entrevista em Libras) quanto a sua interação com a intérprete.

Para salientarmos o que implica a falta do intérprete em sala de aula, trouxemos a fala de M, quando perguntamos a estudante como ela se sentia, em relação à aprendizagem, quando o professor não utiliza os recursos visuais: “*é muito difícil, porque o professor insiste e eu sozinha para compreender. Há a barreira na comunicação, não tem intérprete. Então torna-se difícil, não fico calma e é ruim*” (M-entrevista em Libras).

O Tradutor e Intérprete de Libras “[...] é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (QUADROS, 2004, p. 27). No âmbito educacional há muitas dúvidas quanto à atuação desse profissional, inclusive pelos professores das salas comuns e pelos próprios alunos surdos.

Quadros (2004) anuncia mitos sobre o intérprete, a saber: professores de surdos são intérpretes de língua de sinais; as pessoas ouvintes que dominam a língua de sinais são intérpretes e os filhos de pais surdos são intérpretes de língua de sinais. De acordo com a autora, nenhuma dessas narrativas é verdadeira, porque o professor tem um papel associado ao de ensino; o intérprete o de mediador; dominar a língua de sinais e ser filho de pais surdos não são suficientes para exercer a profissão de intérprete.

Para orientar o tradutor e intérprete de língua de sinais, Quadros (2004) apresenta o código de ética, o qual conduz esse profissional em sua área, porque, muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula é confundido com o papel do professor. No entanto, “[...] diante destas dificuldades, algumas experiências têm levado à criação de um código de ética específico para intérpretes de língua de sinais que atuam na educação” (QUADROS, 2004, p. 60).

Quando indagamos para R sobre a sua relação com o professor regente da sala regular, a estudante afirmou: “*eu já tive contato com a professora, a intérprete N*” (R-entrevista em Libras). Ao perguntarmos se a aluna gostava da Tradutora e intérprete, ela menciona que “*Gosto da intérprete N, sim*” (R-entrevista em Libras). Também, em torno da relação a estudante e essa profissional, R aborda: “*É boa, muito boa com a intérprete - professora, a relação com a Libras*” (R-entrevista em Libras). E quanto as dúvidas, R ressaltou: “*Tiro as*

dúvidas através da intérprete, é bom” (R-entrevista em Libras). Nesse parágrafo, podemos perceber que há uma mistura de função que a aluna faz sobre o cargo da intérprete e da professora como diz a autora “Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor” (QUADROS, 2004, p.60).

Um exemplo da confusão feita com a função do intérprete em sala de aula pode ser encontrado nas entrevistas aqui realizadas, nas quais a participante R salientou que “*tiro dúvidas com o professor-intérprete*” (R-entrevista em Libras). Em outra declaração, pudemos perceber, com a resposta da coordenadora da escola F, que a intérprete era quem informava sobre os avanços da aluna R. Consolidando nossa assertiva, mencionamos a fala da professora S3: “*mando as atividades para a intérprete adaptar para a estudante*” (S3- resposta do questionário).

Nesse viés, há indagações sobre o desempenho do tradutor e intérprete de Libras, porém sua importância é fundamental para o povo surdo. É fato que há poucos profissionais atuando e existe uma necessidade ampla, principalmente, no âmbito educacional, no qual os estudantes surdos estão inseridos em classes híbridas e precisam do dinamismo desse profissional para mediar as aulas e permitir a ascensão desses alunos ao conhecimento.

4 LETRAMENTO VISUAL PARA ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA ESTIMULADORA PARA A APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos os momentos das oficinas composta pela pesquisadora e as três alunas surdas participantes desse trabalho. O nosso objetivo foi refletir como essas alunas se comportavam diante da utilização de textos multimodais e a possibilidade da aprendizagem de outra língua por meio do Letramento Visual.

Ao analisar o texto multimodal, com base na teoria e análise de multimodalidade de Kress (2003), Silva (2016) Callow (2014) e Pinheiro (2016), iniciamos pela função representacional, em que os sistemas semióticos, referindo às linguagens verbal e visual, têm meios de representar os objetos em sua relação com o mundo. Objetos, pessoas e lugares mostrados em uma estrutura visual.

É salutar destacar que a escolha das imagens para as oficinas em Libras por meio virtual foi cautelosa, porque foram trabalhadas com estudantes surdas que têm no campo visual uma porta para o mundo, assim preocupamo-nos com as cores e desenhos, para que chegassem o mais perto possível da realidade das participantes. Segundo Santaella, “[...] imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural” (2012, p. 58). Desse modo, é importante a análise das convenções sociais de um período para conhecer e interpretar as referências.

No primeiro dia da oficina em Libras (24/07/2021 - diário de campo) foram apresentadas às alunas palavras e frases no português escrito, a saber: boneca; bola; carro; borracha; lápis; caderno; Felipe está vacinando; Lucas pula corda e o menino almoça feliz, constituída de três etapas.

Iniciamos, perguntando à R o sinal da palavra ‘boneca’, ela afirmou não saber o significado. Após mostrarmos a imagem desse objeto, R fez o sinal de “bebê”. Em seguida, foi apresentada à M a palavra ‘bola’ e a estudante fez o sinal corretamente. Mesmo M acertando, exibimos a imagem e ela confirmou o que tinha sinalizado. Posteriormente, mostramos à S a palavra ‘carro’ e ela não soube o que significava, quando expomos a imagem, rapidamente, ela fez o sinal de “carro”.

Na segunda etapa, perguntamos à M o sinal da palavra ‘borracha’ e ela sinalizou “caneta”. Quando a pesquisadora mostrou a imagem, M sinalizou, prontamente, o sinal correto desse elemento. Depois, mostramos a palavra ‘lápis’ à S, ela sinalizou “apontador”, ao mostrarmos a imagem do objeto, ela sinalizou certo. Em seguida, apresentamos a palavra ‘caderno’ à R e ela sinalizou “caneta”. Ao exibirmos a imagem desse elemento, R fez o sinal

de “caderno”. Provavelmente, S e R sinalizaram elementos do contexto escolar por perceberem que íamos apresentar esses elementos, após mostrarmos primeiramente à M.

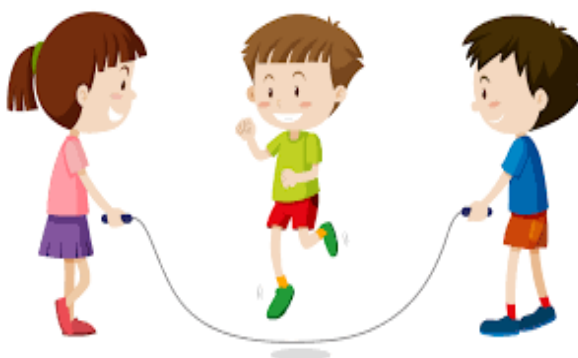
Na terceira etapa, perguntamos à M a frase ‘Felipe está vacinando’, então ela sinalizou “Flor vacinar”. Depois de mostrarmos a imagem de um garoto sendo vacinado, ela repetiu o sinal “vacinar”. Em seguida, exibimos à R a frase ‘Lucas pula corda’ e ela não conseguiu discernir. Ao mostrarmos a imagem correspondente à frase, R fez o sinal de “brincar”. Indagamos qual era a brincadeira, apontando para a corda, e R sinalizou corretamente. Para finalizar, apresentamos à S a frase ‘O menino almoça feliz’, ela não soube responder. Assim, exibimos a imagem e S sinalizou “comer”. Segundo Stokes (2002), com o letramento visual há habilidade do sujeito interpretar e gerar imagens para comunicar ideias e conceitos. Seguem as Figuras 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 utilizadas no momento descrito.

Figura 13 - Felipe está vacinando



Fonte: <https://zoada.wordpress.com/2007/11/28/xo-virus-e-bacterias/>

Figura 14- Lucas pula corda



Fonte: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/298931-tres-criancas-pular-corda>

Figura 15 – O menino almoça feliz



Fonte: <https://br.depositphotos.com/vector-images/crian%C3%A7a-almo%C3%A7ando.html>

Figura 16 – Caderno



Fonte: <https://www.esferapapelaria.com.br/caderno-colegial-soho-1m-80fls-291366-tilibra>

Figura 17 – Lápis



Fonte: <https://www.bellpapelaria.com.br/papelaria/lapis-e-lapis-de-cor/lapis-grafite-grip-pastel-faber-castell>

Figura 18 – Borracha

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Borracha-Escolar-P1%C3%A1stica-Pequena-Faber-Castell/dp/B078TX1K3J>

Figura 19 – Bola

Fonte: <https://www.centauro.com.br/mini-bola-futebol-hyper---vermelha-m0cf1w-mktp.html>

Figura 20 – Boneca

Fonte: <https://www.rihappy.com.br/boneca---bebe-analisa---55cm---brinquedos-anjo-/p>




Figura 21 – Carro



Fonte: <https://www.magazineluiza.com.br/carro-brinquedo-rodas-cromadas-super-carros-azul-fx/p/ajbdhbf6g8/br/crbr/>

No segundo dia da oficina em Libras (31/07/2021- diário de campo) foram apresentadas às alunas palavras e frases com o alfabeto manual, a saber: ovos; bolo; doces; macarrão; feijão; arroz. Em seguida, frases com alfabeto manual, como: o menino bebe água; a menina toma suco e ela come pipoca.

Primeiramente, perguntamos à S o sinal da palavra ‘ovos’ (ovos), ela repetiu a datilologia e não soube o sinal, depois que mostramos a imagem desse alimento, S sinalizou corretamente. Posteriormente, indagamos à R a palavra ‘bolo’ (bolo), ela repetiu a datilologia e não soube o sinal, após apresentarmos a imagem, R disse que tinha esquecido a palavra desse alimento, repetiu a datilologia e o sinal perfeitamente. Em seguida, apresentamos à M a palavra ‘doces’ (doces) e ela respondeu “*chocolate*”, após mostrarmos a imagem com vários doces, a estudante disse que não sabia. Então, a pesquisadora, lançou a pergunta à S que respondeu “*bolacha*” e à R que respondeu “*chocolate*” e, logo depois, M respondeu “*bala*”. Assim que todas sinalizaram, fizemos o sinal correto para doces e todas as estudantes repetiram.

Na segunda etapa, exibimos à M a palavra ‘’ (macarrão) e ela não conseguiu discernir, após mostrarmos a imagem, M sinalizou, perfeitamente, “*macarrão*”. Depois, mostramos à R a palavra ‘’ (feijão), ela respondeu com a datilologia e não soube o sinal, após exibirmos a imagem, R fez a sinalização de “*feijão*”. Posteriormente, indagamos à S sobre a palavra ‘’ (arroz), ela fez a datilologia e não conseguiu compreender, assim que mostramos a imagem S sinalizou, corretamente, “*arroz*”.

Na terceira etapa, apresentamos à S a frase ‘👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉’ (o menino bebe água), ela fez a datilologia e não soube o significado, após exibirmos a imagem, S sinalizou “água”. Logo, mostramos à R a frase ‘👉👉👉👉👉👉👉👉👉’ (a menina toma suco), ela realizou a datilologia e não soube o que significava, depois que exibimos a imagem, R sinalizou “tomar”, a pesquisadora apontou para a imagem da garota bebendo suco e R sinalizou “menina”. Em seguida, perguntamos à M a frase ‘👉👉👉👉👉👉👉👉👉’ (ela come pipoca), ela repetiu a datilologia e não discerniu o que estava escrito, depois de apresentarmos a imagem, M sinalizou, rapidamente, “pipoca”, “comer pipoca”, “menina comer pipoca”. A seguir, apresentamos as figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31 utilizadas na oficina descrita.

Ao contrário do que algumas pessoas pensam sobre expormos uma palavra, uma frase ou texto com a datilologia e o sujeito surdo identificar o que está escrito, não é o que acontece. Essa assertiva não é verdadeira, pois, se o surdo não souber o que significa um determinado verbete ou oração, tanto faz mostra-lhe um escrito no português como a datilologia, ele não fará a interpretação. Se o surdo não souber o sentido, ele não terá uma representação mental. Segundo Alves (2020), as práticas pedagógicas ligadas aos conceitos de letramento visual auxiliam na leitura das imagens e promovem o desenvolvimento, permitindo ao indivíduo construir sentido entre o que foi lido com a imagem.

Figura 22 – Ovos



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 23 – Bolo



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 24 – Doces



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 25 – Leite



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 26 – Macarrão



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 27 – Feijão



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 28 – Arroz



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 29 – O menino bebe água



Fonte: <https://pt.depositphotos.com/vector-images/crian%C3%A7a-bebendo-agua.html>

Figura 30 – A menina toma suco



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-suco-de-laranja-bebendo-da-menina-da-crian%C3%A7a-isolado-no-branco-image70299308>

Figura 31 – Ela come pipoca



Fonte: <http://www.oliviamatos.com.br/meu-filho-pode-comer-pipoca-partir-de-qual-idade/>

No terceiro dia da oficina (0708/2021- diário de campo), mostramos às participantes histórias em quadrinhos sem a escrita em português. Iniciamos apresentado uma sequência de

três quadrinhos à S, ela sinalizou dizendo que nos quadrinhos a personagem “não queria comer”. Em seguida exibimos à M outra sequência em quadrinhos e ela sinalizou que era o contexto de “*uma brincadeira em uma gangorra, na qual a protagonista que estava sozinha chama uma personagem para brincar no parque. Então, inesperadamente, aparecem dois meninos para subir no brinquedo, gerando dúvidas na personagem principal do porquê todas as outras crianças estavam se sentando do lado contrário a ela. Desse modo, o lado que tinha três crianças ficou pesado, sobrecarregando a personagem que ficou só do outro lado*”.

Depois, apresentamos à R mais uma sequência em quadrinhos, os quais ela sinalizou que “*um homem estava contente, porque tinha um lanche delicioso em mãos, mas uma mulher empolgada pegou e comeu a merenda dele*”.

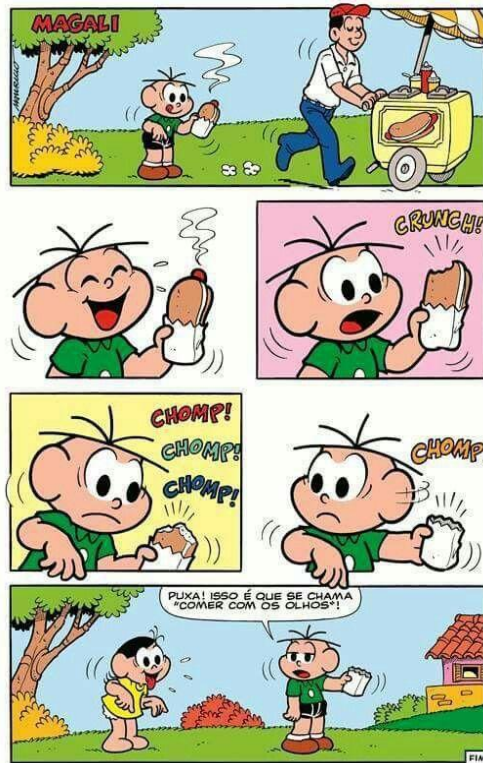
Na segunda etapa, mostramos à S, M e R duas frases no português escrito para cada participante, a saber: Come só um pouco! Eu não quero comer! Mônica vamos brincar de gangorra!; que cachorro-quente gostoso! Quem comeu o meu cachorro-quente? S não soube responder; houve uma tentativa de M, ela respondeu: “*Mulher começar brincar*” e R não soube responder. Em seguida, mostramos, novamente, todas as frases, corretamente, associando cada escrito com as imagens em quadrinhos para todas as participantes compreenderem. Conforme as figuras 32, 33 e 34.

Figura 32 – Come só um pouco! Eu não quero comer!



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 33 – Que cachorro-quente gostoso! Quem comeu o meu cachorro-quente?



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 34 – Mônica, vamos brincar de gangorra!



Fonte: Acervo pessoal da professora.

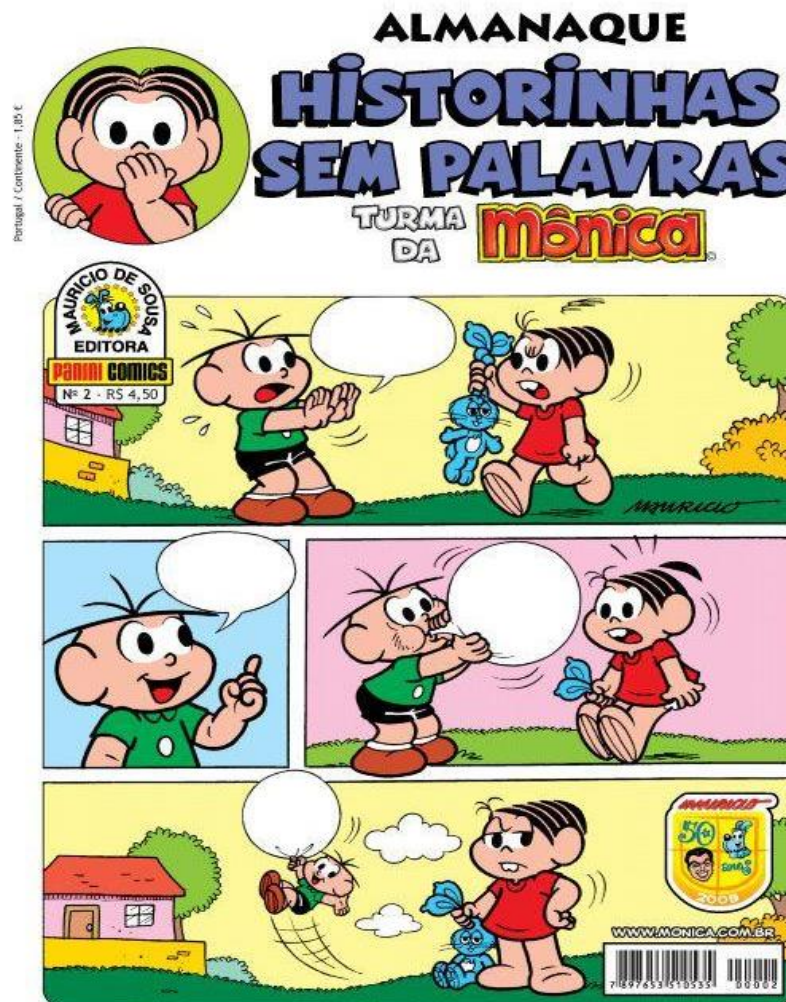
Na terceira etapa da oficina 3, apresentamos outras seqüências em quadrinhos às participantes. Ao ver a primeira história, R disse que “*Mônica estava passeando quando se deparou com cebolinha, por sua vez, ele ficou com medo de levar uma surra, soprou um balão e fugiu*”. Logo, exibimos à S uma outra historinha, ela teve dúvidas em sinalizar, quando a pesquisadora iniciou parte da narração, S repetiu e não deu continuidade, ao indagarmos sobre o segundo e terceiro quadrinho S faz “*pensar elefante e pensar gatinho*”.

Na quarta etapa, demos quantidade apresentando três frases de acordo com as histórias em quadrinhos exibidas, anteriormente, para cada participante. Primeiramente, exibimos à S a frase ‘ela é uma baleia!’; ela é um elefante’; ela é uma gatinha! Mas, S não soube dizer o que estava escrito. Mostramos à R a frase ‘Não me bata, Mônica’, ela sinalizou que “*o homem soprou o balão e voou*”, ao exibirmos a frase Ah, eu vou fazer um balão de chiclete e sair daqui! Ela não soube responder.

Ao apresentarmos à M a história em quadrinhos, ela sinaliza que “*um personagem está caminhando, escorrega e duas pessoas riem dessa queda. O personagem que sofre esse*

acidente grita, dizendo que poderia ter ficado doente com esse acontecimento. Mas ele se junta e fica escondido com os que riam dele para pregar uma peça em uma menina, escorregar assim como aconteceu com ele”. Posteriormente, ao apresentarmos à M a frase ‘Eu podia ter quebrado a cabeça, quebrado uma perna ou ficar de cama!’, ela respondeu: “*Eu passear... não sei*”. Desse modo, sinalizamos cada frase apresentada às participantes para que todas elas tivessem ciência dos textos escritos, condizentes com as figuras 35, 36 e 37.

Figura 35 – Não me bata Mônica! Ah, eu vou fazer um balão de chiclete e sair daqui!



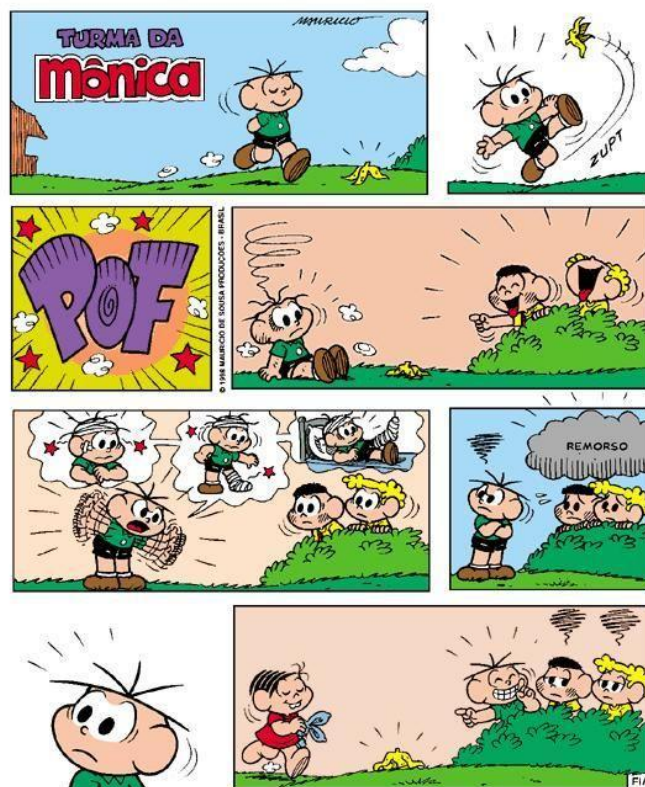
Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 36 – Ela é uma baleia! Ela é um elefante! Ela é uma gatinha!



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 37 – Eu podia ter quebrado a cabeça, quebrado uma perna ou ficar de cama!



Fonte: Acervo pessoal da professora.

De acordo com o que foi relatado na terceira oficina, as imagens em uma sequência em quadrinhos foram relevantes para que as estudantes surdas interpretassem o texto. Segundo Alves (2020), o Letramento Visual é definido para Wileman (1993) em ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagem.

No quarto dia da oficina (14/08/2021- diário de campo) expomos às participantes placas com textos verbais, a saber: *É proibido fumar neste local; proibido estacionar e proibido bicicleta*. Ao apresentarmos a primeira frase à M, ela não soube responder, depois de exibirmos placas com as imagens correspondentes ao texto escrito, ela sinalizou corretamente.

Ao apresentarmos a segunda frase e a segunda placa à R, ela não soube responder, tentou sinalizar quando viu a placa, mas não deu continuidade. Quando mostramos a terceira frase à S, ela não soube sinalizar, mas ao ver a placa conseguiu responder *“bicicleta”*, em seguida a pesquisadora perguntou se *“bicicleta pode ou é proibido?”* e S respondeu que era *“proibido”*.

Na segunda etapa dessa oficina, apresentamos mais frases às participantes, a saber: *Proibido cachorro; proibido celular e por favor silêncio*. Ao ver a primeira frase, R disse que não sabia o que estava escrito. M disse que sabia, mas para não interferir na resposta de R, falamos que era segredo e mostramos à R a placa correspondente a frase. Em seguida R soube responder coerentemente: *“Cachorro não pode!”*; continuou dizendo que ela sabia porque viu essa placa em um filme na tv, então expomos emoção diante da resposta da participante e dissemos que ela era inteligente.

Ao exibirmos a segunda frase à S, ela não soube responder, mas quando apresentamos a placa com a imagem, respondeu *“celular”*, mais uma vez, perguntamos se o celular pode ou não pode, então S sinalizou corretamente *“não pode”*. Depois, ao mostrarmos a terceira frase à M, ela respondeu *“por favor”* e disse não saber a outra palavra, assim, apresentamos a placa com a imagem e ela sinalizou *“falar proibido”*. A descrição da oficina está em concordância com as Figuras 38, 39, 40, 41, 42, 43 e 44, adiante.

Nesse viés, achamos pertinente apresentar às estudantes imagens que fazem parte de seu cotidiano, por isso, mostramos placas de sinalização, pois segundo Rosa (2006), as crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual.

Figura 38 – Proibido fumar



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/linguagem-verbal-e-nao-verbal/>

Figura 39 – É proibido fumar neste local



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 40 – Por favor, silêncio



Fonte: <https://www.amazon.es/Silencio-Se% C3% B1al% C3% A9tica-Material-Aluminio-Dibond/dp/B07KYMHVSM>

Figura 41 – Proibido estacionar



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/42497045>

Figura 42 – Proibido celular



Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/proibido-celular.html>

Figura 43 – Proibido bicicleta



Fonte: <https://www.seton.com.br/placa-proibido-transito-de-bicicletas.html>

Figura 44 – Proibido cachorro

Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/sem-cachorros-ou-parando-com-o-%C3%ADcone-dos-animais-em-preto-e-vermelho-s%C3%ADmbolo-gm1217142607-355166246>

No quinto dia da oficina (21/08/2021- diário de campo), mostramos às participantes palavras e *emojis*, a saber: Amor; frio; assustado; triste; raiva; sorrir; sono; chorar; aniversário. Ao exibirmos a primeira palavra à S, ela não soube responder, quando mostramos a imagem ela sinalizou “*sorrir*”. Desse modo, a pesquisadora solicitou que S fizesse a datilografia e mostrou o sinal de ‘amor’ pedindo que a participante repetisse, porém ela fez “*sorrir*” novamente. Então, fizemos outra vez o sinal correspondente para S sinalizar corretamente.

Quando mostramos a segunda frase à R, ela não soube responder, mas ao apresentarmos o *emoji* correspondente, R pediu desculpas por não acertar e sinalizou “*frio*”. Assim, solicitamos que ela repetisse a datilografia da palavra. Logo, exibimos a terceira palavra à M, mas ela não conseguiu responder, após mostrarmos a imagem, a participante sinalizou “*assustado*”.

Quando exibimos a quarta palavra à S, ela não identificou, mas quando apresentamos a imagem adequada, a participante sinalizou, rapidamente, “*triste*”. Ao mostrarmos a quinta palavra à M, ela sinalizou “*raiva*” corretamente e confirmou o sinal ao apresentarmos o *emoji* correspondente. Ao exibirmos a sexta palavra à R, ela não identificou, mas sinalizou “*sorrir*” quando mostramos o sexto *emoji*. Em seguida, exibimos a sétima palavra à M que não soube identificar, entretanto, sinalizou “*dormir*” quando mostramos a imagem que não é sono, porém é um termo que está associado ao sono. Apresentamos a oitava palavra à R que não soube responder e ao exibirmos o *emoji*, ela sinalizou “*chorar*”. Para finalizar esse encontro, expomos o nono vocábulo à S, ela não identificou, mas ao mostrarmos a imagem, sinalizou “*aniversário*”, de acordo com as Figuras 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 e 53, a seguir.

Emojis são bem familiares para os sujeitos que estão conectados com o meio virtual. Para tanto, foram escolhidos para instigarem as estudantes a terem curiosidade também com a escrita corresponde a cada um deles. Nesse contexto, Fernandes (2006) salienta que o professor deve realizar questionamentos sobre imagens e palavras conhecidas pelos sujeitos.

Figura 45 – Amor



Fonte: <https://www.apple.com/br/newsroom/2018/07/apple-celebrates-world-emoji-day/>

Figura 46 – Aniversário

Fonte: <https://www.apple.com/br/newsroom/2018/07/apple-celebrates-world-emoji-day/>



Figura 47 – Frio

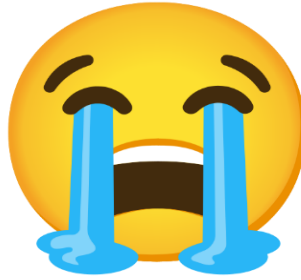


Fonte: <https://www.apple.com/br/newsroom/2018/07/apple-celebrates-world-emoji-day/>

Figura 48 – Sorrir



Fonte: <https://www.edm2.com.br/blog/como-usar-emojis-em-suas-campanhas-de-marketing/>

Figura 49 – Chorar

Fonte: <https://emojiterra.com/pt/chorando-alto/>

Figura 50 – Raiva

Fonte: <https://emojis.wiki/pt/cara-vermelha-zangada/>

Figura 51 – Assustado

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/705657835352258164/>

Figura 52 – Sono

Fonte: <https://www.gratispng.com/png-nz8sbm/>

Figura 53 – Triste

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/337699672056183768/>

No sexto dia da oficina (11/09/2021- diário de campo), apresentamos frases com os nomes das participantes e o verbo gostar para todas os nomes de cores diferentes, a saber: M gostar amarelo; S gostar azul, R gostar vermelho. Ao expormos a primeira oração à M, ela sinalizou “*M gostar*” e não conseguiu identificar ‘amarelo’. Ao mostrarmos a segunda oração à S, ela identificou apenas o seu nome; e ao apresentarmos a terceira oração à R, ela sinalizou “*R gato*” e não identificou vermelho. Dessa maneira, com o intuito de apresentarmos o verbo ‘gostar’ a todas, exibimos o sinal e a palavra desse verbete. Ao perguntarmos à S qual o sinal da palavra gostar, ela respondeu corretamente, a participante R sinalizou “*gato*” novamente e M que já sabia o sinal desde o início, também sinalizou “*verbo gostar*”.

Após a instrução do verbo gostar, a pesquisadora expôs três cores com as palavras escritas no português e suas respectivas imagens para que M, S e R identificassem, fizessem a datilografia e respondessem, posteriormente, quando fossem exibidas novamente. Apesar de alguns problemas com a *internet*, como a falta de conexão em alguns momentos, demos continuidade a essa oficina. Ao expormos, novamente, a primeira frase à R, ela sinalizou “*R gostar vermelho*”, M sinalizou “*M gostar amarelo*” e S, dessa vez, teve dificuldades em identificar o seu nome, o verbo gostar e a palavra azul.

Após a dificuldade da participante S em sinalizar a oração na última oficina, a qual tinha o seu próprio nome, identificando na primeira vez e não discernindo no segundo momento, organizamos as frases, no sétimo dia da oficina, com a letra bastão, conforme as Figuras 54, 55 e 56 que se seguem.

Figura 54 – Azul

Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 55 – Vermelho

Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 56 – Amarelo

Fonte: Acervo pessoal da professora.

Desse modo, no sétimo dia da oficina, exibimos frases com o nome das participantes, o verbo gostar e frutas, a saber: M gostar melancia; R gostar morango; S gostar maçã. Ao apresentarmos a primeira sentença à M, ela respondeu “*M gostar*”, mas não conseguiu sinalizar o nome da fruta. Assim que a pesquisadora mostrou a imagem com o nome da fruta, ela soube sinalizar toda a oração exibida novamente. Ao expormos a segunda frase à R, ela sinalizou “*R gostar melancia*”. Então, mostramos o nome e a imagem da fruta correta e a participante conseguiu sinalizar. Nesse viés, ao exibirmos a terceira frase à S, ela sinalizou “*S gostar*”, porém não soube responder qual era a fruta, mas ao mostrarmos a imagem com a palavra no português escrito, S sinalizou a frase correta imediatamente.

Ainda no sétimo dia da oficina, expomos outras orações com o nome das participantes, o verbo comer e outras frutas, a saber S comer banana; M comer abacaxi; R comer uva. Quando apresentamos a primeira oração à S, ela respondeu “*S gostar*”, não respondeu o verbo correto

nem soube sinalizar a fruta. Quando mostramos a segunda frase à M, ela respondeu “*M abacaxi*”, mas não soube qual era o verbo. Em seguida, exibimos a terceira oração à R, ela respondeu “*R*”, assim não soube nem o verbo nem a fruta. Depois a pesquisadora apresentou o sinal do verbo ‘*comer*’, as imagens e os sinais das frutas para as participantes.

Após a exposição do verbo e as frutas que as participantes não lembravam ou não conheciam, repetimos as frases para cada uma delas sinalizarem. S respondeu “*S gostar banana*”, M respondeu “*M comer abacaxi*” e R respondeu “*R gostar uva*”, mas pedimos para ela prestar atenção no verbo, então ela respondeu “*comer*”. Logo, apresentamos mais uma vez à S, o verbo comer e perguntamos se era o verbo gostar ou comer. S responde que era “*gostar*”. Desse modo, distinguimos e sinalizamos mais de uma vez os dois verbos para S, porém ela não conseguiu discernir o verbo comer.

Na resposta de S, pudemos perceber que quando não há uma imagem de referência para determinada palavra ou frase fica mais difícil a associação com o vocábulo ou sentença. Também, é importante destacar que essa estudante tem um nível diferente de aquisição da Libras em relação M e R, por isso, a necessidade de mudança em algumas perguntas ou estratégias para deixá-la mais confortável quanto aos diálogos propostos nas oficinas.

Nesse viés, apresentamos outras frases às participantes com o verbo ‘beber’, a saber: R beber café; M beber leite; S beber água. Conseqüentemente, R respondeu “*R*”, M respondeu “*M bebe leite*” e S disse “*S banana*”. Em seguida, pedimos atenção e apresentamos o verbo ‘*beber*’ na escrita do português e solicitamos que cada participante fizesse a datilografia e sinalizasse esse verbo. Depois, apresentamos as imagens de cada bebida com seus respectivos nomes: Leite, café e água, para que elas pudessem sinalizar as frases ao lê-las novamente. M sinalizou “*M beber leite*”, R sinalizou “*R beber café*” e S sinalizou “*S gostar, beber*”.

Apresentamos à S, mais uma vez, o verbo beber, a imagem de uma jarra e um copo com água e indagamos à estudante novamente, então ela sinalizou “*S gostar água*”. Teve dificuldades em interpretar o verbo beber. Condizente com as Figuras 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 e 65, adiante.

Para Brito (2017), o texto escolhido para ser desenvolvido com o aluno surdo deve ser contextualizado com imagens para exemplificar o assunto, por isso, nesta análise, foram selecionadas muitas figuras para que o visual das estudantes surdas fosse contemplado, quando não era apresentadas as imagens, as estudantes tiveram dificuldades na interpretação.

Figura 57 – M gostar melancia



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 58 – S gostar maçã



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 59 – R gostar morango



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 60 – M comer abacaxi



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 61 – R comer uva



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 62 – S comer banana



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 63 – S beber água



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 64 – R beber café



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 65 – M beber leite

Fonte: Acervo pessoal da professora.

No oitavo dia da oficina (23/10/2021- diário de campo), iniciamos perguntando às participantes se elas conheciam o verbo ‘vestir’ escrito no português. Todavia, nenhuma delas soube responder de qual verbo se tratava. Então, a pesquisadora fez a sinalização com formas de vestir, a saber: vestir camiseta, vestir calça e vestir blusa, para que as participantes tivessem noção da dimensão de sinalizações possíveis desse verbo.

Após a apresentação do verbo ‘vestir’, expomos às participantes imagens de vestuários com os nomes escrito em português, a saber: saia; vestido e calça. Dessa maneira, mostramos a imagem da primeira vestimenta à S e ela sinalizou “*saia*”. Ao exibirmos o segundo vestuário à R, ela sinalizou “*vestido*”; e a terceira vestimenta à M, ela sinalizou “*calça*”. De acordo com as figuras 66, 67 e 68.

Em seguida, exibimos frases compostas com palavras já trabalhadas: M vestir calça; R vestir vestido e S vestir saia. M respondeu coerentemente, R respondeu de maneira adequada, mas S conseguiu sinalizar, apenas, o seu nome. Então, a pesquisadora mostrou outra vez e sinalizou o verbo ‘vestir’ e a vestimenta ‘saia’ à S para, posteriormente, apresentar à frase mais uma vez a estudante. Assim, quando exibimos a frase essa estudante mais uma vez, ela sinalizou “*S verbo saia*”.

Figura 66 – Saia

Fonte: Acervo pessoal da professora

Figura 67 – Vestido

Fonte: Acervo pessoal da professora

Figura 68 – Calça

Fonte: Acervo da professora

Para finalizar os encontros das oficinas, expomos títulos de histórias da literatura, saber: Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e Os três Porquinhos escritos com o alfabeto manual para as participantes fazerem a datilologia e, conseqüentemente, o sinal correspondente. Todavia, M, R e S não conseguiram discernir esses títulos. Então, apresentamos os mesmos títulos no português escrito, mas também as participantes não conseguiram identificar. Porém, quando exibimos as imagens referentes aos títulos das histórias da literatura, M, R e S conseguiram sinalizar todas elas, em concordância com as figuras 69, 70 e 71.

Figura 69 – Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 70 – Pinóquio



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 71 – Os três porquinhos



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Como assevera Campello (2007), as imagens podem ser exploradas com recursos para promover um ensino e aprendizagem com eficácia na proposta educativa. Também, de acordo com Mendes (2015,) os surdos se utilizam da escrita da palavra, memorizando a grafia em uma espécie de ‘fotografia’, desde que haja uma significação para a leitura. Pensando nisso, usamos nas oficinas o português escrito, imagens e a Libras como possibilidade de aprender outra língua, a saber: o Português. Desse modo, as assertivas desses e de outros autores ratificam o que foi exposto nessa análise sobre o letramento visual que, apesar de darmos ênfase às alunas

surdas, participantes desta investigação, o uso do Letramento Visual pode também contribuir, significativamente, para o ensino e aprendizagem de alunos ouvintes.

4.1 DISCUSSÃO EM TORNO DAS OFICINAS

A avaliação das estudantes surdas sobre as oficinas realizadas em Libras e o Português na modalidade escrita foi salutar para ratificar importância desse trabalho, porque foram participantes ímpares para a pesquisa. É importante enfatizar que, há uma diferença de nível da aquisição da Libras por parte das estudantes surdas, por isso algumas respostas foram tão sucintas.

A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo (QUADROS, 2006, p.7).

Nesse sentido, apresentaremos neste subcapítulo, as respostas das estudantes surdas sobre as oficinas em Libras *online* realizadas para contribuírem na análise dessa pesquisa. Desse modo, fizemos quatro perguntas, a saber: O que você mais gostou da oficina de Libras? O que mudou para você quando usei esses recursos? Você achou a oficina em Libras importante? Se você fosse a professora, como você faria essa oficina? Mudaria algo? (entrevista em Libras sobre a avaliação das oficinas).

Ao fazermos as perguntas à estudante M, ela respondeu: *“achei a oficina muito importante, porque em meio à pandemia, sem o contato físico com as pessoas, pôde treinar palavras e sinais através do Google Meet, além de receber os ensinamentos da professora e me desenvolver”*. Também relatou que: *“ao ver a palavra em consonância com as imagens, ficou mais fácil de compreender, por isso não mudaria a maneira de fazer a oficina”* (M-entrevista em Libras sobre a avaliação das oficinas), corroborando com o que Alves (2020) salienta sobre letramento visual permitir a construção de significados a partir de imagens visuais.

Ao indagarmos à estudante R, ela explicou que: *“achou a oficina importante, gostou do uso de imagens e afirmou que se fosse a professora, também usaria esse recurso para ensinar”* (R-entrevista em Libras sobre a avaliação das oficinas). Alves (2020) argumenta que as imagens estão sempre presentes na vida das pessoas.

Para finalizar, S consolidou, dizendo que: *“gostou das oficinas, achou importante e, também se fosse professora utilizaria figuras”* (S-entrevista em Libras sobre a avaliação das

oficinas). Salientamos, desse modo, que “a percepção visual contribui para definição das identidades surdas” (STROBEL, 2008, p.22).

É salutar apresentar a importância da tecnologia digital nesse trabalho, manifestada na avaliação das oficinas pela estudante M, a qual enfatizou: “*a oficina foi muito importante, porque em meio a pandemia, sem o contato físico com as pessoas, pude treinar palavras e sinais através do Google Meet, além de receber os ensinamentos da professora e se desenvolver*” (M-entrevista em Libras sobre a avaliação das oficinas). Desse modo, a modificação desta pesquisa, do formato presencial para o *online*, não atenua sua seriedade e importância para a sociedade, confirmando o que Monte Mór (2017) ressalta sobre a elevação da tecnologia digital e sua relevância nas práticas docentes.

Assim, vale destacar que as respostas das estudantes surdas foram essenciais para acrescentar veracidade ao trabalho e mostrar as singularidades da aprendizagem dos surdos e de como a imagem contribui para o visual e, conseqüentemente, o aprendizado e autoestima do sujeito surdo.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou o tema ‘Letramento Visual: Competência interpretativa de textos multimodais por alunos surdos’ referente às especificidades de aprendizagem desses estudantes, que pode contribuir de maneira relevante para confirmar nossas observações durante nove anos em contato com os surdos, para o ensino de professores desse público e para a sociedade elucidar especificidades do povo surdo, conforme Rocha (2008), Letramento Visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais.

O objetivo geral dessa pesquisa pautou-se em refletir sobre como o uso do letramento visual contribui para o desenvolvimento da competência interpretativa do aluno surdo e para os objetivos específicos, relacionamos: compreender como o docente de língua portuguesa utilizou práticas de interação verbal com estudantes surdos em atividades *online*; discutir quais os impactos desse letramento visual para a competência interpretativa dos estudantes surdos em textos multimodais.

É importante abordarmos que, esse estudo precisou passar por modificações, por causa da Pandemia que se alastrou no mundo, exterminando milhões de pessoas por causa de um vírus, a saber o COVID-19, o qual, além de extinguir o corpo físico, afligiu o psicológico, atormentou, almas e rompeu laços familiares pela dor da perda de um ente querido.

O fato mencionado, anteriormente, abalou também muitos profissionais e, principalmente, pesquisadores na área da educação, os quais não tinham habilidade com o meio digital e se viram compelidos a converterem seus paradigmas para uma nova realidade.

Nesse viés, ao invés de utilizar a tecnologia mecânica, usufruímos da tecnologia digital para fazer entrevistas, coleta de dados, oficinas em Libras *online* e refletir sobre informações abarcadas digitalmente em relação ao LV. Além disso, essa pesquisa proporcionou aos participantes, o acesso seguro diante da impossibilidade de deslocar-se fisicamente de um lugar para outros e ter o contato físico com outras pessoas.

Através do *Google Meet* e do *Whatsapp*, tivemos a possibilidade de compartilhar informações, conhecimentos e estabelecer um “contato social *online*”, o qual não é acessível a todos, mas conseguimos usufruir da pesquisa e analisar de forma coerente dados que, outrora seriam coletados presencialmente. Todavia, esse fato não tira o mérito desse trabalho, porque ele alcançou um público que está à margem da sociedade, parte de um povo resistente a opressão e resiliente.

Durante o trabalho com os alunos surdos, a maneira como eles aprendem sempre foi um ato de reflexão, o que representa, uma incógnita para muitos profissionais da educação e suscita

ainda dúvidas em relação ao cognitivo desses sujeitos, provocando práticas equivocadas em relação a eles, estigmatizando-os com múltiplas deficiências. Por isso, a devida relevância desta pesquisa, em medir o letramento visual, a competência e influência interpretativa de textos multimodais por alunos surdos na perspectiva de influenciar positivamente em sua aprendizagem.

Nesse contexto, discutimos as habilidades do sujeito surdo através do letramento visual e as tecnologias digitais, além do avanço das multimodalidades, a importância de textos multimodais, as respostas com a aplicação de um questionário para os professores de língua portuguesa das alunas surdas, o retorno da entrevista em Libras com as alunas surdas, o momento e a opinião dessas estudantes sobre as oficinas.

Nas oficinas foi perceptível a relevância de textos multimodais para os sujeitos que tem em seu campo visual um dos principais meios de comunicação com o mundo, além da possibilidade de ascensão da aprendizagem como a de outras línguas sem detrimento da Libras.

Com as observações em torno das respostas das estudantes surdas sobre as oficinas e o resultado do processo realizado com elas, pudemos perceber a importância de investir no letramento visual a fim de corroborar para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de uma classe híbrida composta por alunos surdos e ouvintes, na qual se estabeleça uma compatibilidade entre esses dois mundos.

A partir das oficinas realizadas com as três alunas surdas, do 8º ano do Ensino Fundamental, que estudavam em escolas diferentes, não se encontravam e não tinham interação, tivemos a condução de uma proposta feita à Secretaria de Educação sobre um Polo Inclusivo para Surdos nesse município em 2021, com o objetivo de possibilitar o convívio entre os estudantes surdos, a aprendizagem mútua, visando à orientação de professores que explorassem o LV, além de ocorrerem aulas de Libras nas salas de aula comum e oficinas para professores, familiares e funcionários da escola Polo. Vale ressaltar que essa proposta foi uma ideia conjunta com outra professora do AEE para alunos surdos em Vitória da Conquista nesse período.

Por trabalhar com alunos surdos e orientar alguns professores quanto às atividades direcionadas a esses estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola municipal de Vitória da Conquista, no primeiro semestre de 2022, no Polo Inclusivo supracitado, pudemos perceber que a aluna M, participante desta pesquisa, pôde responder uma prova de Inglês que foi adaptada com textos multimodais e associações com a escrita sem a interpretação do Tradutor e Intérprete de Libras, resultando em uma satisfação e maior autonomia por parte da estudante.

Por fim, quero expressar meu contentamento quanto a realização dessa pesquisa e saliento que com embates sociais como o “surdismo” e a aprendizagem diversificada não se

deve impor com austeridade, pois precisamos exercer a empatia e confrontar culturas diferentes em uma sociedade heterogênea e de classes de aula híbridas. Nesse sentido, destaco a relevância desse estudo ser investigado por outros pesquisadores, provocando maiores discussões e alcançar voos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. S. **Letramento visual na educação básica: práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de arte.** Andrea Santos Alves; Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.
- BANDEIRA, Denise. **Materiais Diadáticos/** Denise Bandeira. – Curitiba, PR: IESD, 2009, p. 448.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BENVENISTE, É. “Da subjetividade na linguagem”. Em **Problemas de linguística geral I.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1988. p. 284-293.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II/**Émile Benveniste; tradução Eduardo Guimarães...I *et al.* I; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BNCC – **Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação.** Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Versão Final).** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. LEI DA LIBRAS - Lei 10436/02 | **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 Regulamento Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.
- BRASIL. **DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- BRASIL. **LEI 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRITO, L. V. **O livro didático digital de língua portuguesa/libras: uma análise sob a noção da responsividade Bakhtiniana.** 2017.

CÂMARA, L. C. **A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX.** Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In **Estudos Surdos II** / Ronice M. de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAZDEN, C. *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.** **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library p. 60.

CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada.** In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade Campinas:** Mercado de Letras, 2004. p. 129-142.

COSCARELLI, C. *et al.* **Dicas digitais: tudo que você precisa saber sobre ensino remoto.** Minas Gerais: Redigir, 2020.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.** São Paulo: Contexto, 2014.

DI FANTINI, M. G. C. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos.** VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem.** In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-65.

FERRAZ, D. de M. **Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, P. **A educação e mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1981.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Texto baseado na comunicação apresentada no Primeiro Painel Interinstitucional de Investigação Qualitativa – I PIIQ –, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, Minas Gerais, em agosto de 2001. Caderno de pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GONÇALVES, L. É. Q.; GONÇALVES, J. B. C.; GUEDES, I. L. G. **A perspectiva Bakhtiniana para o estudo do signo ideológico em textos verbo-visuais: uma análise da capa da revista Veja.Linguística Aplicada.** Universidade Estadual do Ceará. CE, Brasil, São Bernardo do Campo. São Paulo, 2015.

HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. **Dos novos estudos de letramento às perspectivas decoloniais nas pesquisas sobre o letramento.** Íkala. Revista de linguagem e Cultura. 2019, vol. 24, n. 2, p. 363-386.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.

KOZINETTS, R. **The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities,** 2002.

LABORITT, E. **O vôo da gaivota.** São Paulo. Best Seller, 1994.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento Visual e Surdez.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

MACEDO, A. I. R. Teoria de texto. **Caderno de apontamento nº 01.** Série textos didáticos. Edições UESB. Vitória da conquista- BA, 2011.

MANTOVANI, L. N. **Práticas colaborativas de escrita em um ambiente de aprendizagem online do scholar.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Instituto de Estudos da Linguagem Iniciação Científica. Campinas – SP, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros digitais Novas formas de construção de sentido.** Análise do Discurso. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 7.

MARCUSCHI, L. A. 1946. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATUOKA, Ingrid. **Formação de professores para o contexto da escola brasileira.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-para-o-contexto-da-escola-brasileira/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos.** 2001. Porto Alegre, Artemed.

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus – Bahia, 2015.

MERCADO, L. P. L. **Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual**. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. Universidade de São Paulo. **CBLA - UFRJ**. 2013.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In TAKAKI; MONTE MOR (orgs). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

PAVANATI, I. *et al.* **Pedagogia Visual e formação de professores**. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/educacaoe mrede/article/view/1766/1382>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PINHEIRO, M. S. **Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita**. Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará Fortaleza, Ceará, 2016.

PRENSKY, M. **Brain gain: Technology and the quest for digital wisdom**. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2012.

POLIVANOV, B. **Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia?** Implicações dos conceitos. Artigo submetido em 25/11/2013 e aprovado para publicação em 07/03/2013 Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

QUADROS, R. M. 2004. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e Práticas pedagógicas**. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc& cat=7&idart=50>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____, Ronice Müller de. **Idéias(sic) para ensinar português para alunos surdos / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt**. – Brasília : MEC, SEESP, 2006

QUOOS, S. R. C. **A importância da percepção visual na aprendizagem como uma visão neuropsicopedagógica**. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, como parte dos requisitos para obtenção do título de Psicopedadoga. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba 2008. Disponível em: <https://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2011/05/importanciadapercepcaovisual.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

RAJAGAPOLAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Linguagem]; 4).

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____, R. H. R. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 25-26 (Coleção Explorando o Ensino); v. 19.)

ROSA, F. S. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **ETD - Educação Temática Digital**, 7(2), 58-64. 2006.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodias: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA F. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras**. Monografia (de graduação em Pedagogia) Ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari. – Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG 2008).

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, E. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. Adolfo Tanzi Neto... [.; et.al] organização Roxane Rojo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. Roxane Rojo, Eduardo Moura. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SCHMIDT, A.; PAZIN FILHO, A. Recursos visuais. **Medicina** (Ribeirão Preto. Online), 40(1), 32-41, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v40i1p32-41>.

SKLIAR, C. (org.) **Educação e exclusão: Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997.

SILVA, I. de A. **Inclusão Escolar: Adaptação Curricular para Alunos Surdos**, 2013. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6\)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf). Acesso em: 02 novembro 2021.

SILVA, M. Z. V. da. **O Letramento Multimodal Crítico no Ensino Fundamental: Investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. Universidade Estadual do Ceará Centro de Humanidades Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza – Ceará, 2016.

SOARES, C. V. C. de O. **Construção de sentidos em ambientes virtuais de aprendizagem: os fóruns de discussão do curso letras libras – polo Bahia**. Tese. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2011.

SOARES, C. V. C. de O. de O. Interfaces e letramentos digitais na formação continuada de professores. ISSN 2596-2701 - **Revista de Ciência da Computação - ReCiC** v. 2 n. 1 - jan/jun (2020) <https://doi.org/10.22481/recic.v2i1.655535>.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1 ed.-São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBELL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TV INES. 2017. **Manuário** – Ana Regina Campello. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=18539>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE A - Questionário para os docentes de língua portuguesa

Pesquisa sobre Letramento Visual para alunos surdos



QUESTIONÁRIO

Este é um convite para você participar da pesquisa "LETRAMENTO VISUAL: COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA DE TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS POR ALUNOS SURDOS" desenvolvida por Mary Christian Gomes de Almeida Soares, sob a orientação da Prof.ª Drª. Cláudia Vivien de Carvalho de Oliveira Soares, Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

TERMO DE CONSENTIMENTO

Sua contribuição é muito importante para que esta pesquisa possa alcançar os objetivos de analisar em que medida o letramento visual contribui para o desenvolvimento da produção textual e o conhecimento de mundo do aluno surdo; compreender como o docente de língua portuguesa utiliza o letramento visual para estudantes surdos; discutir quais os impactos do letramento visual para a competência interpretativa dos discentes surdos em textos verbais e não verbais; praticar o letramento visual por meio de oficinas on-line com os alunos surdos e gerar resultados que permitam ao Programa e à sociedade se beneficiarem com este trabalho. É fundamental ressaltar que privilegiaremos o sigilo das informações. Se existirem dúvidas no preenchimento dessa pesquisa, por favor contactar no e-mail marychristianletras@gmail.com.

Agradecemos sua atenção e esperamos receber sua valiosa contribuição!

TERMO DE CONSENTIMENTO

*

Declaro que li e concordo em participar.

I - Dados pessoais, formação e atuação como docente:



Descrição (opcional)

1. Sexo: *

Masculino

Feminino

2. Faixa etária: *

Até 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

Acima de 50 anos



3. Qual a sua formação? *

Texto de resposta longa

4. Há quanto tempo você atua nessa formação? *

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

5. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) de língua portuguesa? *

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

6. Esse é o primeiro ano que você exerce a docência para alunos surdos? *

- Sim
- Não

7. Você fez algum curso de formação para atuar como professora de alunos surdos? *

Texto de resposta longa

8. Seu conhecimento da Libras: *

- Consigo dialogar muito bem com os alunos surdos.
- Consigo compreender bem a Libras, mas não tenho habilidades para dialogar com os alunos surdos.
- Compreendo pouco a Libras.
- Não tenho nenhum conhecimento da Libras.

9. Durante o período de docência com alunos surdos, o que você buscou em termos de formação e o que proporcionou aos alunos surdos em termos de inclusão? *

Texto de resposta longa

II- O ensino da língua portuguesa para o aluno surdo:



Descrição (opcional)

1. Quais as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina da Língua Portuguesa para os alunos surdos? *

Texto de resposta longa

2. Quais critérios que você utiliza para avaliar o aluno surdo? *

Texto de resposta longa

3. Como são as avaliações e o formato das provas de português para os alunos surdos? *

Texto de resposta longa

4. Na sua opinião há necessidade de adaptação do ensino e da atividade para o aluno surdo? *

- Sim
- Não
- Às vezes

5. Quais os mecanismos aplicados no ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo? *

Texto de resposta longa

6. Em sua opinião, qual o nível de leitura e escrita de seu aluno surdo? *

- Nível Pré-Silábico
- Nível Silábico
- Nível Silábico-Alfabético
- Nível Alfabético



7. Na sua percepção, qual é a primeira língua de instrução de seu aluno surdo? *

Texto de resposta longa

8. Quais tipos de recursos você explora em sala de aula? *

- Livro didático
- Slides
- Revistas
- Quadro
- Plataforma
- Jogos
- Vídeos
- Imagens
- Brincadeiras
- Outros...

9. Os conteúdos são apresentados, antecipadamente, para o aluno surdo? *

- Sim
- Não
- Às vezes

III- A relação professor X intérprete:



Descrição (opcional)

1. Qual a função do intérprete de Libras em sala de aula? *

- Ensinar os conteúdos ao aluno surdo.
- Interpretar o que o professor ensina.
- Tirar dúvidas dos alunos quando são chamados.
- Intermediar diálogos entre alunos ouvintes e surdos.
- Intermediar diálogos entre professora e aluno surdo.

⋮

2. Qual sua relação com o intérprete de Libras do aluno surdo? *

- Superficial
- Conflituosa
- Parceria

3. Você planeja suas aulas, juntamente, com o intérprete? *

- Sim
- Não
- Às vezes

4. As atividades curriculares são compartilhadas, antecipadamente, com o intérprete de Libras? *

- Sim
- Não
- Às vezes

5. Você conhece ou já ouviu falar sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez? *

- Sim
- Não

6. Caso sua resposta acima tenha sido positiva, você já realizou algum trabalho nesse ambiente? *
Como foi a experiência?

Texto de resposta longa

APÊNDICE B - Modelo de entrevista para as discentes surdas



ENTREVISTA FILMADA COM O ALUNO SURDO POR MEIO DA LIBRAS

1. Qual a sua idade?
2. Qual o ano em que você estuda?
3. Há quanto tempo você está inserido no ambiente de aprendizagem em escola regular?
4. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor utiliza os recursos visuais? Por quê?
5. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor não utiliza os recursos visuais? Por quê?
6. Como você aprende melhor?
7. Qual a sua compreensão em relação ao conteúdo?
8. Quais dificuldades na utilização de atividades com livro didático?
9. Quando você apresenta dificuldades, como você busca soluções, ou seja, quais os mecanismos que você utiliza?
10. Qual a sua relação com o professor regente da sala regular?
11. Qual a sua relação com o intérprete?
12. Como você tira as dúvidas durante a aula?

APÊNDICE C – Entrevista filmada em Libras com alunas surdas: avaliação das oficinas**ENTREVISTA FILMADA EM LIBRAS COM AS ALUNAS SURDAS SOBRE A
AVALIAÇÃO DAS OFICINAS**

1. O que você mais gostou da oficina de Libras?
2. O que mudou para você quando usei esses recursos?
3. Você achou a oficina em Libras importante?
4. Se você fosse a professora, como você faria essa oficina? Mudaria algo?

ANEXO 1 - Entrevistas com as alunas surdas

Entrevista com a aluna M

MC- Oi! Tudo Bem?

M- Tudo ótimo!

MC- Que legal!

MC- Vamos começar a entrevista gravada com você. Certo?

M- Tudo certo.

MC- Primeira pergunta. Qual a sua idade?

M- 14 anos

MC-Segunda. Qual o ano em que você estuda?

M- 8º ano

MC- Terceira. Há quanto tempo você está inserida no ambiente de aprendizagem em escolar?

M- Tem 8 anos

MC- Em escola pública?

M- Sim

MC- Quarta. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor utiliza os recursos visuais? Por quê?

M- Quando eu vejo as imagens, estas me ajudam no aprendizado, eu me sento bem emocionada.

MC- Quinta. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor não utiliza os recursos visuais? Por quê?

M- É muito difícil, porque o professor insiste e eu sozinha para compreender. Há a barreira na comunicação, não tem intérprete. Então torna-se difícil, não fico calma e é ruim.

MC- Sexta. Como você aprende melhor?

M- Fica mais fácil, quando há uma compartilhar com o professor, ele me ajuda e existe uma comunicação em Libras.

MC- Sétima. Qual a sua compreensão em relação ao conteúdo?

M- É difícil. Eu não compreendo as palavras em português. Eu não compreendo as atividades, não consigo ler. É muito difícil. Eu consigo ler algumas palavras, mas tem muito vocabulário. Paciência!

MC- Oitava. Quais suas dificuldades na utilização de atividades com livro didático?

M- Quando vejo o livro didático, observo as palavras, não sei do que se trata. O professor e a intérprete me ajudam. Algumas atividades não sei como responder, é difícil.

MC- Nona. Quando você apresenta dificuldades, como você busca soluções, ou seja, quais os mecanismos que você utiliza?

M- Eu tenho muitas dúvidas e dificuldades em responder. O professor é ouvinte e há uma barreira comunicacional. Então, a partir da interpretação do tradutor e intérprete de Libras, consigo observar e responder. Depois, pego o livro e verifico se as respostas estão semelhantes. Compreende?

MC- Décima. Qual a sua relação com o professor regente da sala regular? Você já teve contato?

M- Eu não sei. Tive pouco contato. Com a professora de português que eu havia uma barreira comunicacional, eu tinha vergonha. A professora passava as atividades para mim, mas eu observava as palavras e era difícil responder. Não compreendia nada.

MC- Qual a sua relação com o intérprete?

M- Quando eu era criança, me lembro que ficava sozinha sem participar dos grupos dos colegas da escola, ficava sentada em silêncio e não brincava. Chegava em casa triste e chorando, minha mãe me perguntava o que tinha acontecido. Minha mãe começou a pesquisar e até que encontrou um surdo que a informou sobre a Libras. Logo, comecei a usar a Libras, fui compreendendo e me desenvolvendo, as coisas foram ficando claras. O professor informou que eu não podia ficar sozinha, precisava ter interação com os amigos. Assim, eu comecei a ficar feliz, motivada, brincava com os amigos. Me ensinavam a Libras, fui interagindo com o professor com as outras crianças, eu gostava muito, foi bem melhor.

MC- Como você tira as dúvidas durante a aula?

M. Eu, o professor e o intérprete através do *Google Meet*. Eu no grupo de alunos ouvintes não podia ficar sozinha, calada só olhando. Então, pedi a um intérprete para estar interpretando as aulas através do *Google Meet*, porque eu preciso da Libras, é muito importante. O professor é ouvinte e não compreendia a língua de sinais. Através da Libras eu conseguia entender as explicações e perguntar.

Entrevista com a aluna R

MC- Oi! Tudo Bem?

R- Oi, tudo ótimo!

MC- Qual o seu nome?

R- Meu nome?

MC- Sim.

R- R

R- Faz o sinal de que é charmosa.

MC- Linda!

R- Faz o sinal de sorridente.

MC- Vou iniciar as perguntas para o meu mestrado. Ok? São doze perguntas.

R- Balança a cabeça dizendo que sim.

MC- Primeira pergunta. Qual a sua idade?

R- Minha idade, 13 anos.

MC- Segunda. Qual o ano em que você estuda?

R- 8º ano

MC- Terceira. Há quanto tempo você está inserida no ambiente de aprendizagem em escolar comum?

R- Desde os 6 anos

MC- Quarta. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor utiliza os recursos visuais? Por quê?

R- Me sinto feliz, eu gosto de estudar quando tem imagens.

MC- Quinta. Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor não utiliza os recursos visuais? Por quê?

R- Eu quero com imagens, é bom, é melhor.

MC- Mas, como você se sente, quando o professor não utiliza os recursos visuais?

R- Eu me sinto feliz quando o professor usa imagens, fico satisfeita.

MC- Sexta. Como você aprende melhor?

R- Eu me sinto melhor, lendo.

MC- Como você ler? Repete! Repete!

R- Eu aprendo bem melhor com o professor.

MC- Mas, como você aprende bem melhor e se desenvolve? Você pode explicar? Você gosta de visualizar as imagens ou gosta, somente, de textos escritos? Como você aprende melhor?

R- Aprendo bem melhor lendo. Eu gosto!

MC- Você compreende o que lê? Compreende o texto ou não?

R- Ah, o texto escrito eu não sei, mais ou menos. Mas a língua de sinais com o professor é boa, eu compreendo melhor.

MC- Como você compreende os conteúdos de português? Pouco ou muito?

R- Pouco, bem pouco a professora.

MC- Oitava. Quais suas dificuldades na utilização de atividades com livro didático de português?

R- Difícil a leitura do livro, não sei português.

MC- Qual a dificuldade no livro didático?

R- Entendo pouco a leitura do livro. Eu não sei.

MC-Nona. Quando você apresenta dificuldades, como você busca soluções, ou seja, quais os mecanismos que você utiliza para as respostas das atividades?

R- Responder, eu não gosto, eu não sei. A professora do 8º que usa Libras é boa, respondo com calma, acho a leitura, utilizo a Libras.

MC- Décima. Qual a sua relação com o professor regente da sala regular? Você já conversou com ela pelo *Whatsapp*?

R- Sim, eu já tive contato com a professora, intérprete N.

MC- A intérprete não, eu digo a professora de português. Você já conversou com a professora de português? Sim ou não?

R- Não, não sei.

MC- Não sabe?

MC-A professora que ensina português já conversou com você pelo *Whatsapp* ou não?

R- Pelo *Whatsapp*, já.

MC- A professora de português?

R- Não.

MC- Décima primeira. Você gosta da intérprete N?

R- Gosto da intérprete N, sim.

MC- Como é a sua relação com a intérprete N? É boa ou ruim?

R- É boa, muito boa com a intérprete, professora, a relação com a Libras.

MC. Como você tira as dúvidas durante a aula?

R- Através da intérprete é bom.

Entrevista com a aluna S

MC- Agora vamos iniciar a pesquisa. Ok? Como é o seu nome?

S- S e meu sinal é esse.

MC- Parabéns!

S- Ai, machuquei o meu braço.

MC- Que dó!

MC- Qual a sua idade?

S- 13 anos

MC- Qual o ano em que você estuda?

S- Sorrir, levanta as mãos expressando não saber e passa álcool nas mãos.

MC- Qual o ano em que você estuda?

S- Balança a cabeça e faz a expressão que não sabe. Continua passando álcool nas mãos.

MC- É 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou 9º ano que você estuda?

S- Balança a cabeça novamente expressando não saber.

MC- Qual o ano em que você estuda? Deixa-me ver?

S- Continua passando álcool nas mãos e balança a cabeça dizendo que não.

MC- Qual o ano em que você estuda?

S- Balança a cabeça dizendo que não e cheira as mãos com álcool.

MC- Sorrir! Você sabe!!!

MC-P- Você estuda no 5º ano? 6º? 7º? 8º? 9º?

S-Coça o nariz.

MC- Qual o ano você estuda? 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou 9º?

S-Demora em responder. Mas, sinaliza timidamente que é o 8º ano.

MC- Repete! Deixa-me ver sua resposta! Abaixar um pouco o celular!

S- Abaixa o celular e repete o sinal de 8º ano.

MC- Você começou a estudar com quantos anos?

S- Faz sinal com os ombros de que não sabe.

MC-Você começou com 6 ou 7 anos?

S- Coça a orelha esquerda.

MC- Como você se sente, em relação à aprendizagem, quando o professor utiliza os recursos visuais? Mostrando um texto misto e outro verbal.

S- Imediatamente, faz o sinal de abelha é bom. Mas, continua passando álcool nas mãos e agora no pescoço.

MC- Pergunta mais três vezes qual o texto melhor para S.

S- Sinaliza abelha rapidamente.

MC- Mostra os textos novamente e pergunta: O texto da abelha é bom ou ruim?

S- É bom.

MC- O texto verbal é bom ou ruim?

S- Ruim.

MC- Pergunta três vezes: A disciplina de português é fácil ou é difícil?

S- É difícil.

S- Rabisca no dorso de sua mão e depois balbucia algo, mas é incompreensível.

S- Mostra o dorso da mão para P. Dessa vez dá para perceber que é uma mistura do rabisco com álcool gel.

MC- Estava mostrando o livro didático para S, mas deixa-o de lado e presta atenção no que S está fazendo.

MC- Faz o sinal que conhece o que S está mostrando e sinaliza: Fica parecendo uma cola.

MC- Agora preste atenção no que vou lhe mostrar. Apresenta um livro didático, folheia esse livro para S visualizar.

S- O Brasil!

MC- Isso, tem a bandeira do Brasil.

MC- Folheia mais uma vez dois livros.

S- Visualiza a bandeira do Brasil e faz o sinal de bandeira.

MC- Isso, tem a bandeira do Brasil e repete o sinal.

S- Sinaliza novamente, a bandeira do Brasil.

MC- Mostra um livro didático para S, folheia e pergunta se é difícil ou fácil.

S- Pega o álcool e passa na mão.

MC- É difícil ou fácil?

S- Fica olhando para P.

MC- Ler, escrever é difícil ou fácil?

MC- Folheia o livro mais uma vez e pergunta se S acha o livro de português difícil ou fácil.

S- Pega a caneta rabisca um pouquinho a palma da mão e esfrega com álcool. Entretanto continua olhando para P.

MC- Responda!

S- Mostra a palma da mão.

MC- Está doendo?

S- Não responde.

MC- Vou mostrar o livro outra vez.

S- **Pega mais álcool.**

MC- Folheia um caderno de atividades de um livro e pergunta: escrever e ler, me responda, é difícil ou fácil?

S- **Presta atenção em P, mas fica rodando o dedo indicador na palma da mão.**

MC- Responda! É difícil ou fácil?

S- **Balança cabeça levemente que sim.**

MC- É difícil ou fácil?

S- **Eu? Com a expressão de dúvida.**

MC- Pega mais uma vez o caderno de atividades e folheia, pega um lápis, simula escrever e pergunta se é difícil ou fácil.

S- **Faz expressões fácil, mas não responde.**

MC- Vou perguntar para você, outra vez. Ok? O livro didático que você responde, escreve, é difícil ou fácil?

S- **Se dispersa.**

MC- Preste atenção! É difícil ou fácil? Como é?

S- **Parece não compreender.**

MC- Você, S responda para mim. É difícil ou fácil?

S- **Pega uma caneta e começa a riscar algo, talvez um papel. Continua o balbucio e parece pensar em alguma situação.**

MC- Você não sabe?

S- **Sim**

MC- Sabe? Você sabe?

S- **Sei**

MC- Então, é difícil ou fácil?

S- **Continua rabiscando algo.**

MC- Espera S olhar para tela e sinaliza: Preste atenção em mim! É difícil ou fácil?

S- **Não responde.**

MC- Mostra o caderno de atividades de um livro didático, com perguntas e respostas, e sinaliza: Responder, é difícil ou fácil?

S- **É difícil, é ruim e pega mais álcool.**

MC- Estamos quase terminando. Você conhece a professora de português? Sim ou não?

S- **Sim.**

MC- Qual a sua relação com o intérprete? E Mostra a foto da intérprete M para S.

S- Expressa não saber.

MC-Pergunta novamente e mostra a foto da intérprete M.

S- Faz o sinal da intérprete M, prova de que ela conhece. Porém, não responde à pergunta.

MC- Preste atenção, a intérprete M de S, a interação sua com a intérprete é boa ou ruim?

S- Expressa não compreender.

MC- Mostra a foto da intérprete M mais uma vez e pergunta como é a relação dela com a intérprete.

S- O relacionamento é bom.

MC- É bom?

S- O relacionamento é bom.

MC- Quando você acha difícil as respostas, você responde sozinha ou mamãe D e a intérprete M lhe ajudam?

S- Faz expressão de não compreender.

MC- Vou Repetir. Mostra o caderno de atividades para S e pergunta: para você responde sozinha? Ou a mamãe D e a intérprete ajuda você?

S- Balbucia

MC- Tenta olhar a tela mais de perto para ver se S sinalizou algo.

S- Tira os óculos.

MC- Pede para S colocar os óculos de volta.

S - Coloca os óculos.

MC- Beleza!

MC- Você, S tem dúvidas em escrever, como você consegue responder?

S- Eu?

MC- Sim! Mamãe te ajuda, a intérprete te ajuda ou você responde sozinha?

S- Não sei.

MC- Não sabe?

S- Balança a cabeça confirmando.

ANEXO 2 - Atividades enviadas à S

Atividade 01

LÍNGUA PORTUGUESA –
SUBSTANTIVO

Substantivo -

Como você pode perceber as palavras que nomeiam seres, objetos, lugares, instituições, ações, estados, sentimentos e conceito são chamadas de substantivos.


Podemos Classificar os substantivos em próprio ou comum:

- **1. Substantivo Comum** são as palavras que designam os seres da mesma espécie. Exemplos: pessoa, gente, país, cachorro, etc
- **2. Substantivo Próprio** grafados em letra maiúscula, são palavras que particularizam seres, entidades, países, cidades, estados da mesma espécie.



SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS E COMUNS



SUBSTANTIVOS COMUNS	SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS
 <p>GATO</p>	 <p>O NOME DO GATO É MIMI.</p>
 <p>MENINA</p>	 <p>O NOME DA MENINA É NINA.</p>
 <p>CIDADE</p>	 <p>O NOME DA CIDADE É RIO DE JANEIRO.</p>
<p>Gato, menina e cidade são substantivos comuns. Os substantivos comuns dão nome a todos os seres de uma mesma espécie. São escritos com a letra inicial minúscula.</p>	<p>Mimi, Nina e Rio de Janeiro são substantivos próprios. Os substantivos próprios dão nome a um só ser da mesma espécie. São escritos com a letra inicial maiúscula.</p>

Aluno: _____
 Data: _____ ensinoja.com.br




❖ Veja os desenhos e escreva: **próprio** ou **comum**.

 <p>carro</p>	 <p>Mateus</p>	 <p>apito</p>
 <p>rádio</p>	 <p>chuteira</p>	 <p>Helena</p>

❖ Substitua os desenhos por **nomes próprios** ou **comuns** e reescreva as frases.

▶ A minha amiga  é muito rica.

▶ Ela comprou um  para .

▶  ganhou um  e uma .

Atividade 02

LÍNGUA PORTUGUESA – **GRAU DO SUBSTANTIVO**



Grau

É a propriedade que o substantivo tem de exprimir as variações de tamanho.

Normal	▪ Gato
Aumentativo	▪ Gatão
Diminutivo	▪ Gatinho

O grau, nos substantivos pode ser expresso de duas formas:

Forma Analítica

Utilizando adjetivos que indicam aumento ou diminuição

Aumentativo analítico

Nariz { Grande
Imenso

Diminutivo analítico

Nariz { Pequeno
Minúsculo

Grau do Substantivo -

Grau do substantivo



AUMENTATIVO

MARQUE EM CADA GRUPO DE PALAVRAS AQUELA QUE NÃO ESTÁ NO GRAU AUMENTATIVO.

SAPATÃO BALÃO DENTÃO	TUBARÃO PEZÃO CHAPELÃO	PAREDÃO BORRACHÃO PÃO
LAMPIÃO FACÃO CANEÇÃO	TROVÃO MEIÃO ESCOVÃO	GATÃO PISCINÃO TELEVISÃO
OLHÃO NARIGÃO MÃO	AVIÃO CABEÇÃO CANETÃO	PEIXÃO BALCÃO CABELÃO

AGORA É A SUA VEZ. PENSE BEM E REPITA NOS QUADROS ABAIXO A ATIVIDADE QUE VOCÊ ACABOU DE FAZER. CONSULTE O DICIONÁRIO SE PRECISAR.

☆☆☆ DIMINUTIVO ☆☆☆

Escreva as frases substituindo os desenhos por seus nomes no diminutivo.



Aluno: _____
Data: _____ ensinoja.com.br

COMPLETE AS FRASES ESCREVENDO O QUE SE PEDE SOBRE OS DESENHOS.

UMA  GRANDE É UM _____.

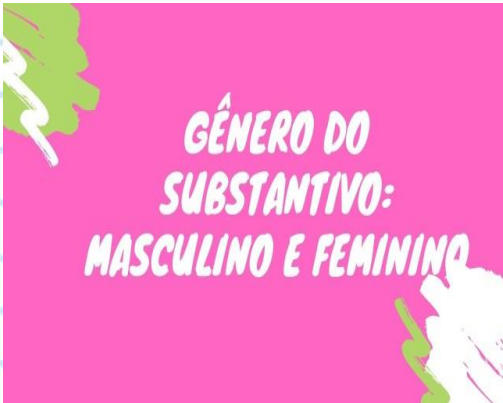
UMA  GRANDE É UM _____.

UM  GRANDE É UM _____.

UM  GRANDE É UM _____.

UMA  GRANDE É UMA _____.

LÍNGUA PORTUGUESA – GÊNERO DO SUBSTANTIVO

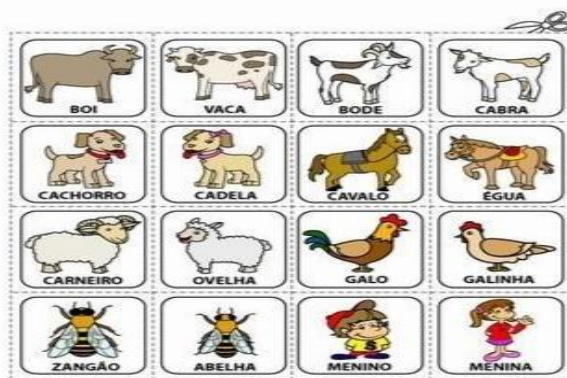


**GÊNERO DO
SUBSTANTIVO:
MASCULINO E FEMININO**

Atividade 03

É IMPORTANTE SABER QUE GÊNERO DO
SUBSTANTIVO TRATA-SE DO MASCULINO
E FEMININO LIGADO A SERES, COMO
PESSOAS, ANIMAIS, OBJETOS,
ENTIDADES ENTRE OUTROS.

Gênero do Substantivo – Observe os exemplos abaixo:



NOS NOMES ABAIXO MUDA O ARTIGO E O SUBSTANTIVO



O MENINO
A MENINA

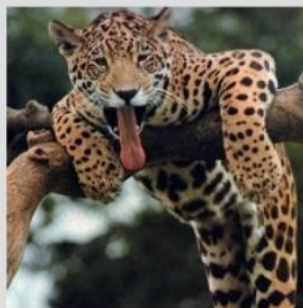


O REI
A RAINHA

QUANDO O SUBSTANTIVO SÓ TEM
UM GÊNERO, NO CASO DE ANIMAIS,
ADICIONAMOS MACHO E FÊMEA



JACARÉ MACHO
JACARÉ FÊMEA



ONÇA MACHO
ONÇA FÊMEA

IMPORTANTE!

AO ESCREVER UMA FRASE PRESTE
ATENÇÃO NA COMBINAÇÃO ENTRE AS
PALAVRAS:

O MENINO ESTÁ ABORRECIDO.
A MENINA ESTÁ ABORRECIDA.

● Casamento na Mata

Hoje a mata está em festa
 Todos estão a comemorar
 Pois o pardal e a pardoca
 Resolveram se casar

O padrinho e a madrinha
 Foram o zangão e a abelha
 Que vieram de carona
 Com o carneiro e a ovelha
 E todos os casais da mata
 Até o bode e a cabra
 Viraram a noite inteira
 Dançando na festa animada.



Graça Battucci

- Colorir no texto os masculinos de vermelho e os femininos de azul.
- Leia as palavras do quadro abaixo e separe-as em dois grupos:



Carneiro	Leoa	Zangão	Leão
Bode	Égua	Coelho	Pardal
Ovelha	Cão	Pardoca	Abelha
Coelha	Cavalo	Cadela	Cabra

MASCULINOS	FEMININOS
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Pinte as palavras masculinas de verde e as femininas de amarelo.

vaca	rei	menina	bode
alvar	mamãe	cavalo	mulher
aluna	segna	abelha	amiga
príncipe	lia	gata	leoa

3. Classifique as palavras da segunda questão nos quadros.

 Masculino _____ _____ _____ _____ _____	 Feminino _____ _____ _____ _____ _____
---	---

4. Escreva o masculino das palavras.

Gata: _____	Porca: _____
Galinha: _____	Vaca: _____
Cabra: _____	Leoa: _____
Pata: _____	Coelha: _____
Rata: _____	Ovelha: _____

Atividade 04

LÍNGUA PORTUGUESA – NÚMERO DO SUBSTANTIVO



Aluno: _____

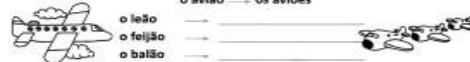
Data: _____ ensinoja.com.br

01 Observe as terminações e complete o quadro abaixo:

a leoa → as leoas

o sapato _____
o cavalo _____
o menino _____

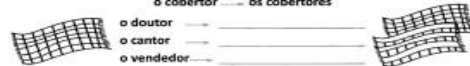
o avião → os aviões

o leão _____
o feijão _____
o balão _____

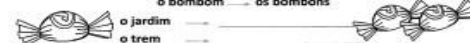
o girassol → os girassóis

o anel _____
o quintal _____
o papel _____

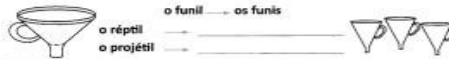
o cobertor → os cobertores

o doutor _____
o cantor _____
o vendedor _____

o bombom → os bombons

o jardim _____
o trem _____

o funil → os funis

o réptil _____
o projétil _____

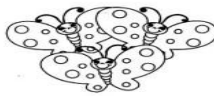
01 Leia:

Número do substantivo



a borboleta
Singular

Indica um só ser ou elemento.



as borboletas
Plural

Indica mais de um ser ou elemento.

02 Descubra o segredo e continue:

o ônibus o lápis o atlas os grilos os anéis
o pires os anões as emas os ratos
as feras o tênis as baleias

Singular

Plural

AUMENTANDO AS QUANTIDADES

1) Continue completando de acordo com os modelos.

um pião dois piões	Um violão → Dois _____ Um campeão → Dois _____ Um tubarão → Dois _____
um cão dois cães	Um alemão → Dois _____ Um pão → Dois _____ Um capitão → Dois _____
uma maçã duas maçãs	Uma irmã → Duas _____ Uma fã → Duas _____ Uma rã → Duas _____
uma mão duas mãos	Um cidadão → Dois _____ Um grão → Dois _____ Um órfão → Dois _____

Atividade 05

LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO DE TEXTO



- Leia o texto muitas vezes, copie-o e marque a resposta certa:

MENINA NA CHUVA

Belinha mora em um sítio. A casa da vovó também fica lá.

À tarde, Belinha foi na casa da vovó. O cachorro Bidu foi com ela. Ela levou seu casaco e seu guarda-chuva.



De repente, começou a chover... Belinha pegou seu guarda-chuva, seu casaco e foi embora bem depressa.

- A vovó de Belinha mora:
 - na cidade.
 - no sítio.
 - perto da lagoa.
- Quando foi à casa da vovó Belinha levou:
 - doces para ela.
 - seu guarda-chuva e seu casaco.
 - um presente para ela.

- 5) Quantos parágrafos tem o texto?

6) Agora escreva o diminutivo das palavras abaixo.

a) casa _____ b) menina _____

c) chuva _____ d) vovó _____

e) cachorro _____ f) casaco _____

7) Escolha três palavras da atividade anterior e forme frases.

a) _____

b) _____

c) _____

Atividade 06

LÍNGUA PORTUGUESA – *Anúncio Publicitário*



3) Retire do texto o que se pede:

a) Dois substantivos próprios:

b) Dois substantivos comuns:

4) Qual o título do texto?

- O **anúncio publicitário** (ou simplesmente publicidade) é um gênero textual que promove um produto ou uma ideia sendo veiculado pelos meios de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, rádio e internet. Podemos encontrá-los também em outdoors, panfletos, faixas ou cartazes na rua, no ônibus, no metrô etc.
- A principal característica desses tipos de textos são precisamente o **convencimento do consumidor** para a compra de um produto ou serviço

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Estrutura

ESTRUTURA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

O diagrama mostra um anúncio publicitário vertical para a marca Nivali. O anúncio contém o seguinte conteúdo:

- Título:** COLHEITA DO DIA TODOS OS DIAS?
- Imagem:** Uma imagem de um pacote de Nivali com frutas frescas.
- Logótipo:** O logótipo da marca Nivali.
- Texto de argumentação:** O texto "EM DIA DE FRUITAS" circulado em amarelo no pacote.
- Slogan:** NIVALI Sem Frutas Deixei

RECORDED WITH SCREENCAST MONITOR

6) Agora é a sua vez, faça um anúncio de algo que você gostaria de vender. Use sua criatividade, você poderá desenhar, fazer colagens para demonstrar o objeto a ser vendido. Crie uma frase(slogan) interessante para atrair o consumidor.

Escola: _____
 Nome: _____
 Data: ____/____/____

www.anozero.com.br

Língua Portuguesa



VENDE-SE UMA CASA COM 3 QUARTOS, BANHEIRO, SALA E COZINHA NA CIDADE DE CAMPO GRANDE, RUA AMAZONAS, Nº 37 REGIÃO CENTRAL. PREÇO DE OCASIÃO. OSVALDO - 1111-0000

CORREIO DO ESTADO

1 - Este texto é um:
 bilhete anúncio carta

3 - O anúncio trata-se de:
 uma moto. um carro. uma casa.

2 - Qual a finalidade deste texto?
 Mostrar uma casa.
 Construir uma casa.
 Vender uma casa.

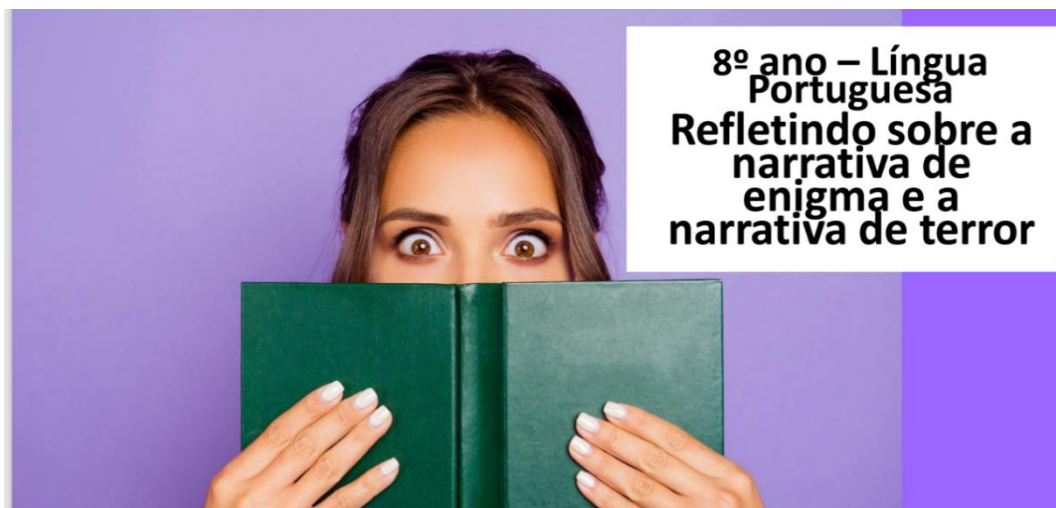
4 - Esse anúncio foi publicado:
 em uma revista.
 em um jornal.
 em um anúncio na TV.

5 - Com quem o interessado no anúncio, deve entrar em contato?

www.anozero.com.br

ANEXO 3 - Atividade enviada à M

Atividade 01



8º ano – Língua
Portuguesa
Refletindo sobre a
narrativa de
enigma e a
narrativa de terror



PARA VOCÊ, DETETIVES, CRIMINOSOS, VÍTIMAS E SUSPEITOS SÃO PERSONAGENS TÍPICAS DA NARRATIVA DE ENIGMA OU DA NARRATIVA DE TERROR?

NARRATIVAS DE TERROR LIDAM COM ELEMENTOS SOBRENATURAIS OU CONDIÇÃO HUMANA, OU COM SITUAÇÕES COTIDIANAS? QUAL DESSAS POSSIBILIDADES É CAPAZ DE PROVOCAR MAIS MEDO NO LEITOR?

TEXTO 1

LEIA O TRECHO DA NARRATIVA A CARTA ROUBADA, DE EDGAR ALLAN POE, E RESPONDA À QUESTÃO 1.



OBSERVE A
IMAGEM

FONTE: GOOGLE IMAGENS

TEXTO 1

LEIA O
TEXTO


EM PARIS, JUSTAMENTE DEPOIS DE ESCURA E TORMENTOSA NOITE, NO
OUTONO DO ANO 18..., DESFRUTAVA EU DO DUPLO LUXO DA MEDITAÇÃO
E DE UM CACHIMBO FEITO DE ESPUMA-DO-MAR, EM COMPANHIA DE
MEU AMIGO AUGUSTE DUPIN, EM SUA PEQUENA BIBLIOTECA, OU
5 GABINETE DE LEITURA, SITUADO NO TERCEIRO ANDAR DA RUA DUNÔT,
33, FAUBOURG SAINT-GERMAIN.

CONTINUAÇÃO...

CONTINUE
A LEITURA

5 DURANTE UMA HORA, PELO MENOS, MANTÍNHAMOS PROFUNDO SILÊNCIO;
CADA UM DE NÓS, AOS OLHOS DE ALGUM OBSERVADOR CASUAL, TERIA
PARECIDO INTENSA E EXCLUSIVAMENTE OCUPADO COM AS VOLUTAS DE
FUMAÇA QUE TORNAVAM DENSA A ATMOSFERA DO APOSENTO. QUANTO A
MIM, NO ENTANTO, DISCUTIA MENTALMENTE CERTOS TÓPICOS QUE
HAVIAM CONSTITUÍDO O ASSUNTO DA CONVERSA ENTRE NÓS NA PRIMEIRA
PARTE DA NOITE.

CONTINUAÇÃO

CONTINUE A
LEITURA

REFIRO-ME AO CASO DA RUA MORGUE E AO MISTÉRIO QUE
10 ENVOLVIA O ASSASSÍNIO DE MARIE ROGÊT. PARECEU-ME, POIS,
QUASE QUE UMA COINCIDÊNCIA, QUANDO A PORTA DE NOSSO
APARTAMENTO SE ABRIU E ENTROU O NOSSO VELHO CONHECIDO,
MONSIEUR G..., DELEGADO DE POLÍCIA DE PARIS.

NÓS O SAUDAMOS CORDIALMENTE, POIS HAVIA NELE TANTO DE DESPREZÍVEL COMO DE DIVERTIDO, E NÃO O VÍAMOS HAVIA JÁ VÁRIOS ANOS. TÍNHAMOS ESTADO SENTADOS NO ESCURO E, A ENTRADA DO VISITANTE, DUPIN SE ERGUEU PARA ACENDER A LUZ, MAS SENTOU-SE DE NOVO SEM O FAZER,
 15 DEPOIS QUE G... NOS DISSE QUE NOS VISITAVA PARA CONSULTAR-NOS, OU MELHOR, PARA PEDIR A OPINIÃO DE MEU AMIGO SOBRE ALGUNS CASOS OFICIAIS QUE LHE HAVIAM CAUSADO GRANDES TRANSTORNOS. [...]

CONTINUE A LEITURA

POE, Edgar Allan. Adaptado. Disponível em: <https://jedamagri.files.wordpress.com/2014/07/edgar-allan-poe-obra-completa.pdf>. Acesso em 05/05/2021.



1. RESPONDA.

RESPONDA DE ACORDO COM A LEITURA DO TEXTO 1

A) EM **QUE** TRECHO O NARRADOR ANUNCIA AO LEITOR QUE VAI **CONTAR ALGO MISTERIOSO**?

B) **COPIE** PALAVRAS DO TRECHO USADAS PARA **REFORÇAR** A ATMOSFERA DE **SUSPENSE**.

C) **COMO** O CHEFE DE POLÍCIA É **CHARACTERIZADO**?

D) QUAL É O **MOTIVO** DA VISITA DO CHEFE DE POLÍCIA?

2. RELEIA A NARRATIVA E PREENCHA O QUADRO COM OS ELEMENTOS DA NARRATIVA.

	TEXTO 1
EM QUE PESSOA DO DISCURSO É NARRADA A HISTÓRIA? NARRADOR PERSONAGEM OU NARRADOR OBSERVADOR?	
EM QUE LUGAR SE PASSA A HISTÓRIA?	
PERSONAGENS DA NARRATIVA	
QUAL A TEMÁTICA, OU SEJA, O ASSUNTO DA NARRATIVA?	
QUAL É A FUNÇÃO ESPECÍFICA DO SUSPENSE EM CADA TEXTO?	
AUTORIA	

PREENCHA A TABELA

NARRATIVA DE ENIGMA

LEIA SOBRE A NARRATIVA DE ENIGMA

A **NARRATIVA DE ENIGMA** DESENVOLVE UMA SEQUÊNCIA DE AÇÕES QUE FORMAM UM **ENREDO**. EM GERAL, ELE SE INICIA DEPOIS DE UMA OCORRÊNCIA DE UM **MISTÉRIO** QUE PRECISA SER DESVENDADO (UM CRIME, POR EXEMPLO). APRESENTA-SE, ENTÃO, UM **DETETIVE** OU **ALGUÉM QUE INVESTIGA**, QUE, POR MEIO DE **PISTAS**, DEVE SOLUCIONAR O CASO. A **RESOLUÇÃO DO ENIGMA** COSTUMA SER INESPERADA E

A **NARRATIVA DE TERROR** DESPERTA NO LEITOR SENSações DE MEDO E HORROR. PARA ATINGIR ESSE OBJETIVO, ALGUMAS NARRATIVAS APRESENTAM **ELEMENTOS SOBRENATURAIS**. EM OUTRAS, O HORROR É PRODUZIDO PELA VIVÊNCIA DA PRÓPRIA **CONDIÇÃO HUMANA**. NAS NARRATIVAS DE TERROR, **TEMPO** E **ESPAÇO** SÃO RECURSOS ESSÊNCIAS NA CRIAÇÃO DO SUSPENSE.

Se você quiser ler a narrativa completa *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe, é só acessá-la no site: <https://jedamagri.files.wordpress.com/2014/07/edgar-allan-poe-obra-completa.pdf>. Páginas 1 a 11.

Fonte: Plataforma de alocação do material didático

ANEXO 4 - Atividades enviada à R

Atividade 01

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE 01

Olá, Srs. pais e responsáveis! Contamos com sua colaboração para a execução das atividades propostas. Lembre-se! Manter uma rotina de estudos é fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

ALUNO (A): _____

CONTEÚDO: Habilidades Cognitivas

BENEFÍCIOS: Desenvolvimento das habilidades matemáticas básicas.

MATERIAIS: Atividade Impressa, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO: O termo “cognição” pode parecer difícil em um primeiro momento, mas vem do latim *cognitio* e *cognitum*, significando “conhecer”. Nesse sentido, habilidades cognitivas não têm a ver com memorizar ou decorar informações, mas com conhecimento assimilado e compreendido pelo estudante. Pensando nisso, esta semana trabalharemos com uma sequência de atividades que irão estimular o ganho cognitivo, sendo esta a **primeira parte de cinco**. Desenvolva as atividades de acordo com as orientações abaixo. Aproveitem e divirtam-se!

PROBLEMINHÁS

CARLOS COMPROU QUATRO CHOCOLATES, CADA CHOCOLATE CUSTA R\$ 7,00 REAIS. QUANTO CARLOS GASTOU? _____

LUÍS TINHA R\$ 30,00 REAIS, GANHOU MAIS R\$ 72,00 DE SUA MÃE E R\$ 139,00 DE SEU PAI. COM QUANTO FICOU? _____

JAQUELINE PAGOU R\$19,00 REAIS POR 5 BISCOITOS, QUANTO CUSTOU CADA BISCOITO? _____

COMPRI 13 GOIABAS E COMI 6, COM QUANTAS FIQUEI _____

ANA TINHA 350 BALAS, DEU 30 PARA MARIA, 20 PARA MATHEUS E 68 PARA LUCAS. COM QUANTAS BALAS A ANA FICOU? _____

FELIPE TEM 3 CACHORROS, 2 GATOS, 5 PASSAROS E 4 COELHOS. QUANTOS ANIMAIS FELIPE TEM? _____

Atividade 02

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE 02

Olá, Srs. pais e responsáveis! Contamos com sua colaboração para a execução das atividades propostas. Lembre-se! Manter uma rotina de estudos é fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

ALUNO (A): _____

CONTEÚDO: Habilidades Cognitivas

BENEFÍCIOS: Desenvolvimento das habilidades cognitivas, percepção visual.

MATERIAIS: Atividade Impressa, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO: O termo “cognição” pode parecer difícil em um primeiro momento, mas vem do latim *cognitio* e *cognitum*, significando “conhecer”. Nesse sentido, habilidades cognitivas não têm a ver com memorizar ou decorar informações, mas com conhecimento assimilado e compreendido pelo estudante. Pensando nisso, esta semana trabalharemos com uma sequência de atividades que irão estimular o ganho cognitivo, sendo esta a **segunda parte de cinco**. Desenvolva as atividades de acordo com as orientações abaixo. Aproveitem e divirtam-se!

**AJUDE O TERAPEUTA A GUARDAR OS BRINQUEDOS.
CIRCULE DE VERMELHO OS QUE FOREM DE PANO E
DE AZUL OS QUE FOREM DE PLÁSTICO.**



○ PANO

○ PLÁSTICO

Atividade 03

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE 03

Olá, Srs. pais e responsáveis! Contamos com sua colaboração para a execução das atividades propostas. Lembre-se! Manter uma rotina de estudos é fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

ALUNO (A): _____

CONTEÚDO: Habilidades Cognitivas

BENEFÍCIOS: Desenvolvimento das habilidades cognitivas, percepção visual.

MATERIAIS: Atividade Impressa, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO: O termo “cognição” pode parecer difícil em um primeiro momento, mas vem do latim *cognitio* e *cognitum*, significando “conhecer”. Nesse sentido, habilidades cognitivas não têm a ver com memorizar ou decorar informações, mas com conhecimento assimilado e compreendido pelo estudante. Pensando nisso, esta semana trabalharemos com uma sequência de atividades que irão estimular o ganho cognitivo, sendo esta a **terceira parte de cinco**. Desenvolva as atividades de acordo com as orientações abaixo. Aproveitem e divirtam-se!

Complete as letras que estão faltando

A		C	D		F	G
H	I	J		L		N
	P		R		T	U
V			Y	Z		

ESCREVA UM ANIMAL QUE COMECE COM A LETRA C:

ESCREVA UM NOME COM A LETRA M:

ESCREVA UM PAÍS COM A LETRA B:

Atividade 04

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE 04

Olá, Srs. pais e responsáveis! Contamos com sua colaboração para a execução das atividades propostas. Lembre-se! Manter uma rotina de estudos é fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

ALUNO (A): _____

CONTEÚDO: Habilidades Cognitivas

BENEFÍCIOS: Desenvolvimento das habilidades cognitivas, percepção visual, organização de rotina.

MATERIAIS: Atividade Impressa, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO: O termo “cognição” pode parecer difícil em um primeiro momento, mas vem do latim *cognitio* e *cognitum*, significando “conhecer”. Nesse sentido, habilidades cognitivas não têm a ver com memorizar ou decorar informações, mas com conhecimento assimilado e compreendido pelo estudante. Pensando nisso, esta semana trabalharemos com uma sequência de atividades que irão estimular o ganho cognitivo, sendo esta a **quarta parte de cinco**. Desenvolva as atividades de acordo com as orientações abaixo. Aproveitem e divirtam-se!

NUMERE AS AÇÕES DE ACORDO COM A ORDEM CORRETA:

AOS DESPERTAR:

TOMAR CAFÉ DA MANHÃ

ESCOVAR OS DENTES

ACORDAR

TOMAR BANHO

LAVAR O ROSTO

REFEIÇÕES:

CAFÉ DA TARDE

CAFÉ DA MANHÃ

JANTAR

ALMOÇO

ETAPAS DO BANHO:

ENSABOAR O CORPO

TIRAR A ROUPA

PEGAR A TOALHA PARA ENXUGAR

LIGAR O CHUVEIRO

SECAR O CORPO

MOLHAR O CORPO

ENXAGUAR O CORPO

VESTIR A ROUPA



Atividade 05

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE 05

Olá, Srs. pais e responsáveis! Contamos com sua colaboração para a execução das atividades propostas. Lembre-se! Manter uma rotina de estudos é fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

ALUNO (A): _____

CONTEÚDO: Habilidades Cognitivas

BENEFÍCIOS: Desenvolvimento das habilidades cognitivas, percepção visual, calendário.

MATERIAIS: Atividade Impressa, lápis e borracha.

DESENVOLVIMENTO: O termo “cognição” pode parecer difícil em um primeiro momento, mas vem do latim *cognitio* e *cognitum*, significando “conhecer”. Nesse sentido, habilidades cognitivas não têm a ver com memorizar ou decorar informações, mas com conhecimento assimilado e compreendido pelo estudante. Pensando nisso, esta semana trabalharemos com uma sequência de atividades que irão estimular o ganho cognitivo, sendo esta a **quinta parte de cinco**. Desenvolva as atividades de acordo com as orientações abaixo. Aproveitem e divirtam-se!

COLOQUE OS MESES NO CALENDÁRIO EM ORDEM



Atividade 06

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ATIVIDADE LÚDICA

Olá, Srs. pais e responsáveis! Semanalmente sugeriremos opções em jogos que, através da ludicidade, estimulem o raciocínio lógico, criatividade e percepção visual da criança. Acesse o link abaixo e divirtam-se!

GAME DA SEMANA



Acesse o link para ter acesso ao jogo:

<http://www.escolagames.com.br/jogos/missaoRelogio/?deviceType=computer>



Imagem ilustrativa. Para ter acesso ao jogo acesse o link.

Atividade 07



The video player shows a woman in a blue shirt presenting in a classroom. A large screen behind her displays the text 'aula PARANÁ' and three small images. The video player interface includes a title, view count, and interaction icons.

6º Ano | Língua Portuguesa | Aula 157 - ▼
Períodos Simples e Compostos

2,3 mil visualizações · há 8 meses

👍 92 👎 25 ➦ Compartil... ⬇ Download 📁 Salvar

 **Aula Paraná** INSCRITO 🔔
405 mil inscritos

Os comentários estão desativados. [Saiba mais](#)

Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Atividade 08



Português 8° ano - Verbo transitivo direto e indireto e perífrase verbal! Em Libras

174 visualizações · há 1 ano #Libras #librasjmr #midsurd



11



0



Compartil...



Download



Salvar



Midsurd!

266 inscritos

INSCRITO



Fonte: Plataforma de alocação do material didático

Atividade 09

**Verbos Transitivo & Intransitivo em Libras** ∨

2,1 mil visualizações · há 4 anos



Conheça o YouTube Kids
Um app feito para crianças

ABRIR APP

80



2



Compartil...



Download



Salvar



Marcos Vinícius Guimarães...
289 inscritos

INSCRITO

Os comentários estão desativados. [Saiba mais](#)

Fonte: Plataforma de alocação do material didático