



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

ROSANA DOS SANTOS SOARES

**PORTUGUÊS PARA SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS,
LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

Vitória da Conquista - BA
2023

ROSANA DOS SANTOS SOARES

**PORTUGUÊS PARA SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS,
LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras: Cultura Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien C. de Oliveira Soares.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Vitória da Conquista - BA
2023

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

S652p Soares, Rosana dos Santos.
Português para surdos: materiais didáticos, gêneros, letramentos e multiletramentos. / Rosana dos Santos Soares, 2023.
74f.
Orientador (a): Dr. Cláudia Vivien C. De Oliveira Soares.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências: f. 109 – 114.
1. Letramentos. 2. Multiletramentos. 3. Segunda língua. 4. Português escrito para surdos. I. Soares, Cláudia Vivien C. De Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 372.4

ROSANA DOS SANTOS SOARES

**PORTUGUÊS PARA SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS,
LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras: Cultura Educação e Linguagens.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Vitória da Conquista, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien C. de Oliveira Soares (Orientadora) _____
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza (Examinadora interna) _____
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Maria Almeida dos Santos (Examinadora externa) _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e coragem para concluir essa importante etapa. “Porque dEle, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém. (Rm. 11:36).

A instituição UESB e ao programa PPGCEL, por me possibilitar a realização do trabalho e deste sonho.

A professora Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, por ter acreditado no trabalho, por ter me conduzido no fazer da pesquisa com cuidado, zelo e dedicação.

A Educação de Surdos, como área de reflexão.

A meus pais, Antônio Almeida Soares e Jacira Maria dos Santos Soares, e a minha família, pelo incentivo e ajuda nos momentos difíceis.

A Zélia Santos, pela escuta e pelas palavras de incentivo, de reflexão nos diversos momentos.

A pequena Dyanes Queiroz, pelos abraços e sorrisos, os quais trouxeram leveza, principalmente nos dias em que a escrita não fluía e eu me deparava com a folha em branco.

A meu companheiro Luís Marcos, pelo apoio, carinho e por me incentivar sempre.

A minha prima Brhenda Lozado e a professora Joilma Melo, pelo incentivo, cuidado e compartilhamento do lar, mesmo que por pouco tempo, esse apoio foi de fundamental importância na introdução e para a conclusão dessa trajetória.

A meus tios, Edézia Santos e Clementino Lozado, pelo grande apoio na caminhada.

A Terezinha Mônica pelo incentivo durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do PPGCEL, em especial Ester Figueiredo, Fernanda Moodl, Giedra, Rajagopallan e Walkyria Monte-Mór, pelas belas discussões apresentadas durante as aulas.

A Fernanda Almeida pelo incentivo de sempre e pela condução nos primeiros passos da escrita, quando este trabalho ainda era uma aspiração em forma de rascunho.

A meus colegas do Grupo de Pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educação (GPLITE) da UESB e a todos os meus colegas do mestrado, em especial Catiane Lyrio, Débora, Camila, Franciele, Marcos, Mary Cristian, Polliana Freire, e Rodrigo, pela parceria, pelo apoio durante este processo.

A meus amigos da graduação, em especial a Eliene Silva, Filipe Araújo, Laura, Juliana, Manuela Solange, Neila Carla e Simone Porcino, amigos que, durante o percurso deste

processo, me faziam acreditar na conclusão deste estudo e na Educação como instrumento de transformação.

A Suely Pires, pela dedicada condução nos primeiros anos escolares.

A Jamile Ferreira e Gilamara Ferreira, pelo apoio e carinho, e por ter me oportunizado outras leituras e trocas de experiências.

Ao CESB e a SRM pela oportunidade de tecer várias reflexões, que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e somam para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A meus colegas de trabalho, Alexsandro Alves e Rosangela Jesus, pelas reflexões diárias em torno da área da Educação de Surdos.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa sob o código de financiamento 001.

Como a mão do Senhor meu Deus esteve sobre mim, tomei coragem. (Ed. 7:28).

RESUMO

O trabalho com a língua portuguesa escrita para surdos é desafiador por envolver múltiplas habilidades dos docentes na proposição de atividades dessa natureza. Em contrapartida, também desafia os estudantes por mobilizar as habilidades de leitura e de escrita dos diversos gêneros discursivos, o que atualmente demanda a prática de novos letramentos. O que dizer do ensino de português escrito como segunda língua para pessoas surdas? É neste contexto que propomos um estudo qualitativo-sistemático que responda ao seguinte questionamento: na região do Vale do Jiquiriçá, quais são os materiais didáticos, os gêneros mobilizados para o ensino do português escrito para estudantes surdos no AEE, considerando os Letramentos e Multiletramentos? Dessa forma, o presente trabalho objetiva, de modo geral, compreender quais são os materiais didáticos e gêneros usados para o ensino do português escrito a estudantes surdos no AEE, considerando os Letramentos e Multiletramentos, em duas cidades do Vale do Jiquiriçá. Assim, especificamente, pretende-se (i) identificar quais são os materiais didáticos mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito para surdos em duas cidades dessa região; (ii) analisar os gêneros utilizados pelos docentes para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos; (iii) discutir as possíveis contribuições dos Letramentos no ensino do português escrito como segunda língua para sujeitos surdos. Os principais teóricos que norteiam o trabalho são Biklen e Bogdan (1994), Moita Lopes (1994), Quadros (1997; 2004), Quadros e Finger (2008), Celani (2005), Rojo (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2018), Marcuschi (2022) e as legislações Lei n. 10.436/2002 e Decreto n. 5.626/2005. Essa investigação situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e é de natureza qualitativa, a análise dos dados ocorreu mediante entrevistas com os coordenadores pedagógicos, por meio de questionários, e de atividades realizadas pelos professores. Observamos, com a pesquisa, que se enfatiza o trabalho com imagem, mas não se tem a construção de materiais específicos para o ensino de língua portuguesa para surdos por parte dos professores, bem como se utiliza uma variedade de gêneros para o ensino da segunda língua, mas mantem-se ênfase em alguns gêneros em detrimento de outros. Além disso, ao se trabalhar os gêneros, não há uma problematização inerente à construção de tais gêneros, considerando suas finalidades e a constituição deles como construção de significados sociais disponíveis.

Palavras-chave: Letramentos. Multiletramentos. Segunda língua. Português escrito para surdos.

ABSTRACT

Working with the written Portuguese language for the deaf students is challenging because it requires that teachers know multiple skills to propose activities of this nature. On the other hand, it also challenges students by mobilizing the reading and writing skills of different discursive genres, which currently demands the practice of new literacies. What about teaching written Portuguese as a second language for deaf people? It is in this context that we propose a qualitative-systematic study that answers the following question: in the Vale do Jiquiriçá, what are the didactic materials, the discursive genres mobilized for teaching written Portuguese to deaf students in the Special Education Service – SES, considering Literacies and Multiliteracies? Thus, the present research aims, in general, to understand what are the didactic materials and discursive genres used for teaching written Portuguese to deaf students in the SES, considering Literacies and Multiliteracies, in two cities in the Vale do Jiquiriçá. Therefore, specifically, we pretend (i) identify which are the didactic materials mobilized by the teachers for teaching written Portuguese as a second language for the deaf students in two cities of that region; (ii) analyze the discursive genres used by teachers to teach written Portuguese as a second language for the deaf students; (iii) discuss the possible contributions of Literacies in the teaching of written Portuguese as a second language for deaf students. The principals theorists guiding this search are Biklen and Bogdan (1994), Moita Lopes (1994), Quadros (1997; 2004), Quadros and Finger (2008), Celani (2005), Rojo (2012), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Ribeiro (2018), Marcuschi (2022) and the legislation Act n. 10.436/2002 and Statute n. 5.626/2005. This investigation is in Applied Linguistics (AL) area and is qualitative research, data analysis occurred by means of interviews with the pedagogical coordinators, by means of questionnaires, and activities carried out by the teachers. We observed, executing this research, that the work with image is emphasized, but the teachers don't elaborate specific materials for teaching written Portuguese language for the deaf students, as well, in spite of a variety of discursive genres, the teachers emphasize only some discursive genres to the detriment of others. Besides, when working with discursive genres, there is no intrinsic thinkings in the construction of such discursive genres, considering their purposes and their constitution as a construction of available social meanings.

Keywords: Literacies. Multiliteracies. Second language. Written Portuguese for the deaf students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Caderno III da proposta PSLS 6º ano.....	51
Figura 2	Caderno III da proposta PSLS 7º ano.....	51
Figura 3	Caderno III da proposta PSLS 8º ano.....	51
Figura 4	Caderno III da proposta PSLS 9º ano.....	51
Figura 5	Região do Vale do Jiquiriçá.....	74
Figura 6	Primeira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1..	97
Figura 7	Segunda página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1..	98
Figura 8	Terceira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1...	98
Figura 9	Primeira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-2..	100
Figura 10	Segunda página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-2..	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos Coordenadores e Docentes.....	75
Quadro 2	Os materiais didáticos utilizados e sua frequência (I).....	82
Quadro 3	Os materiais didáticos utilizados e sua frequência (II).....	85
Quadro 4	Caracterização dos gêneros apresentados (I).....	88
Quadro 5	Os gêneros utilizados no ensino de língua portuguesa para surdos como L2 (I)....	89
Quadro 6	Caracterização dos gêneros apresentados (II).....	90
Quadro 7	Os gêneros utilizados no ensino de língua portuguesa para surdos como L2 (II)...	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ASL	Língua Americana de Sinais
BA	Bahia
CEFET GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Centro de Formação de Professores
DA	Deficiente Auditivo
EaD	Educação a Distância
HQ	História em Quadrinhos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
LAL	Língua-alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LN	Língua Nativa
MD	Materiais Didáticos
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras
PSLS	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SD	Sequência Didática
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O ENSINO DO PORTUGÊS ESCRITO PARA SURDOS: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO(ÕES)?.....	21
2.1	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SURDOS.....	21
2.2	O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS: ENTRAVES, AVANÇOS PERSPECTIVAS.....	27
2.3	O AEE PARA ALÉM DA COMPLEMENTAÇÃO E/OU SUPLEMENTAÇÃO: UM ESPAÇO GENUÍNO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	31
2.4	SITUANDO A CIÊNCIA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA.....	37
2.5	POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA INTERCULTURAL SURDA.....	40
2.5.1	A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos: apreciações preliminares.....	47
2.5.2	Sobre o caderno III – Ensino Fundamental: anos finais.....	50
3	LETRAMENTO(S) EM PERSPECTIVAS.....	59
3.1	LETRAMENTOS SURDOS: SUAS COMPLEXIDADES E PARTICULARIDADES.....	59
3.2	CONCEITUALIZAÇÕES DE LETRAMENTOS.....	62
4	TRAJETOS METODOLÓGICOS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ.....	71
4.1	OS ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO.....	71
4.2	NATUREZA E ABORDAGEM DO ESTUDO.....	72
4.3	O CENÁRIO DO ESTUDO: ABRANGÊNCIA SOCIAL E ESPACIAL....	73
4.4	OS AGENTES DO ESTUDO.....	74
4.5	AS TÉCNICAS DE PESQUISA.....	77
5	ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE OS MD, GÊNEROS E AS NOVAS NOÇÕES DE LETRAMENTOS.....	79
5.1	OS MD UTILIZADOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS.....	79
5.2	OS GÊNEROS MOBILIZADOS PELOS DOCENTES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS.....	88
5.3	AS ATIVIDADES DIDÁTICAS E(M) POSSIBILIDADES DE LETRAMENTOS.....	96
6	CONCLUSÃO.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM CP-1 NA ÍNTEGRA.....	115
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM CP-2 NA ÍNTEGRA.....	117

1 INTRODUÇÃO

Após muitos séculos de segregação e de exclusão do povo e da cultura surda, especialmente nas últimas décadas, foi possível acompanhar algumas conquistas em torno da Educação de Surdos no Brasil, entre elas o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a necessidade de intérpretes em determinados ambientes onde estão inseridos sujeitos surdos, além do desenvolvimento de cursos de graduação voltados especificamente para essa área.

É importante esclarecer que há comunidades indígenas afastadas dos grandes centros urbanos, nas quais há a interação com outras línguas de sinais que não a Libras, e que tais comunidades devem ser respeitadas também no seu direito de aprender na/com outra língua de sinais como primeira língua (doravante L1). Mas, para fins de pesquisa, vamos nos referir à Libras como L1 de sinais, entendendo o reconhecimento do *status* linguístico dessa língua visoespacial, como ação de inegável importância para o avanço de toda a Educação de Surdos.

Na continuidade dessas conquistas, faz-se também necessária a reflexão em torno de estratégias para o ensino do português escrito para surdos, os quais, em sua maioria, deveriam ter como língua materna a língua de sinais e como segunda língua (doravante L2), o português na modalidade escrita. Pois, nesse sentido teve-se a ampliação na formação de professores de surdos por meio de cursos Letras/Libras pelo país, e a implementação de ações para difusão e a valorização da Libras.

Entretanto, no que se refere ao português escrito para surdos especificamente, ainda são escassos estudos que tratem da formação específica para/destes professores, de suas metodologias, da criação de materiais para essa finalidade, bem como de estudos em torno do português escrito como L2, considerando os letramentos. Nesse sentido, tornam-se emergentes estudos voltados para o delineamento de como tem ocorrido esse ensino e suas implicações, considerando os Letramentos em segunda língua.

Desse modo, são reconhecidos os benefícios de uma educação centrada no estudante, na promoção e construção de sua autonomia, sem perder de vista a multiplicidade de sentidos constitutivos das novas noções de texto. Torna-se relevante e imperativo investigar quais os materiais didáticos (MD), quais os gêneros utilizados para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos e quais suas implicações com a noção dos Letramentos e Multiletramentos. Tendo em vista que os referidos sujeitos normalmente não dominam o português e o fato de serem surdos faz com que eles necessitem de ambientes de ensino-aprendizagem que contemplem o visual, que ofertem metodologias de L2.

Ademais, o conhecimento de quais MD e de quais gêneros corporificam a prática pedagógica dos professores de surdos pode contribuir para maior conscientização da existência da categoria de professores do português escrito como L2 para surdos, enquanto professores de uma minoria linguística, que ensinam o português na modalidade escrita. Logo, esse profissional é muito importante para a Educação de Surdos, sendo ele o responsável por promover os momentos de ensino-aprendizagem, considerando metodologias de segunda língua, mas que nem sempre é compreendido por seus pares no contexto escolar, no que tange às modalidades das línguas envolvidas e suas complexidades. Geralmente, quando se fala conforme Silva (2015, p. 78), ao discutir sobre as consequências da aquisição tardia da língua de sinais na compreensão leitora do português escrito como L2, considera-se que:

[...] ainda não há programas governamentais de informação às famílias que têm filhos surdos sobre a importância da língua de sinais nos primeiros anos de vida. Além disso, verifica-se a falta de apoio à escolarização bilíngue, sendo que a língua de sinais é a língua de instrução e de construção do conhecimento. A Língua Portuguesa é uma segunda língua, em sua modalidade escrita, sem ter um consenso sobre um programa de educação de qualidade para os surdos.

De acordo com Fernandes (2011), a inclusão dos estudantes surdos não pode fundamentar-se na sua igualdade com a dos ouvintes, mas deve basear-se em suas diferenças sociais, históricas e culturais com um currículo em Libras e com abordagens que focalizem o ensino do português escrito para os surdos brasileiros. A autora chama atenção para o fato de que “[...] não se trata de optar pela inclusão, ou não, na escola regular ou especial, do aluno surdo, mas chamar a atenção para as alternativas simplificadas às quais eles são expostos, [...] por meio de uma política linguística monolíngue (FERNANDES, 2011, p. 21).

Então, nota-se que, na maioria das vezes, os sujeitos surdos não têm acesso à Libras como sua primeira língua no ambiente familiar e nem mesmo são iniciados no aprendizado dessa língua na Educação Infantil. Assim, na infância, a maior parte dos surdos ficam sem acesso aos elementos linguísticos da Libras, a qual deveria ser a L1, logo, não desenvolvem por completo o português escrito como L2 e, conseqüentemente, não acessam os aspectos sociais e culturais de modo geral, o que pode dificultar, consideravelmente, o gerenciamento de suas vidas pessoais e o desenvolvimento dessa segunda língua, o português, durante toda a escolarização.

Para Gesser (2009), a surdez, na perspectiva cultural, não impede o desenvolvimento linguístico e cognitivo da pessoa surda, se lhe for garantido a Libras nas suas práticas sociais,

sobretudo nos anos iniciais da vida, pois, a partir dessa língua, o indivíduo desenvolverá sua segunda língua, no nosso caso o português escrito. De modo que é a falta de acesso a uma língua capaz de estruturar o pensamento que tem impedido os surdos de desenvolverem a compreensão do mundo que os cerca.

Assim, tais sujeitos acabam muitas vezes em contato com as duas línguas simultaneamente e não as domina de maneira satisfatória, como afirmam muitos autores da Educação de Surdos. Como professora em contato com alguns surdos, foi possível perceber que surdos que aprenderam a Libras tardiamente e não têm contato com Comunidade Surda apresentam maiores dificuldades no aprendizado do português como L2.

Ademais, as discussões durante a graduação sobre as necessidades do desenvolvimento de materiais didáticos para surdos e do ensino bilíngue para surdos despertaram a busca por entender como acontece este trabalho com surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que tange aos materiais didáticos e aos possíveis gêneros utilizados, considerando as concepções atuais de letramento.

Nesse limiar, pensamos ser importante refletir sobre como se tem caracterizado o ensino do português escrito como segunda língua sob a perspectiva dos docentes do AEE, ou seja, especificamente, é importante identificarmos os materiais didáticos e os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português para surdos no AEE sem perder de vista as novas noções dos Letramentos. A escolha se deu por ser nesse ambiente que os surdos, normalmente, têm o contato com o ensino do português voltado para as suas especificidades linguísticas de maneira individual e coletiva.

É nesse cenário que atualmente se tem desenvolvido as práticas de ensino do português escrito como segunda língua para surdos, compondo a modalidade regular. Nessa modalidade, os surdos, enquanto estudantes, têm um turno em classes inclusivas, o que é muito importante para a socialização com os ouvintes de mesma idade, quando eles têm intérpretes. Já no turno oposto, eles frequentam o AEE como ambiente genuíno de aprendizagem, tendo em vista que nesses ambientes há profissionais especializados que trabalham com recursos multifuncionais e com metodologias que valorizam as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, bem como se espera que a língua portuguesa nesses ambientes seja trabalhada metodologicamente como L2, respeitando a modalidade escrita. Salienta-se que as salas comuns, denominadas de inclusivas, mesmo com o intérprete, podem não ser ambientes inclusivos para o público de estudantes com Necessidades Educativas Especiais – NEE, como os surdos, por exemplo, a depender da forma como os professores conduzam as suas aulas, das metodologias utilizadas e de sua disposição frente aos desafios do ofício na sala comum para realizar as adaptações,

flexibilizações necessárias, com vistas a inclusão dos estudantes. Ademais, é preciso ressaltar que até os ambientes especializados não se encontram totalmente prontos, conforme determinam as legislações, pois as tecnologias digitais não estão presentes de maneira plena como podemos perceber com os resultados do trabalho.

Especificamente no ensino do português para estudantes surdos, é importante a oferta de experiências visuais para além da apresentação de imagens. É imperativa a promoção de um ensino que se constitua pela utilização de mais de um modo para construir textos ou eventos de construção de significados que estão presentes nas nossas práticas de representação e comunicação, já que, para além da concepção de Letramento tradicional, os atos de representar e de comunicar são, essencialmente, multimodais, conforme apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Isso envolve considerar a Pedagogia dos Multiletramentos, na qual esses autores vão considerar que a ação do letramento envolve Letramentos multimodais presentes em nossas práticas sociais, por meio das construções de significados.

Contudo, trata-se, sem dúvida, de um processo desafiador para os docentes dos dois contextos da modalidade regular, e para toda a comunidade escolar. Tendo em vista que uma educação verdadeira e com resultados significativos para este público envolve aspectos multilíngues e multimodais, pois, no Brasil, o “bi” de bilinguismo ganha outros contornos (QUADROS, 2005) que se orientam pela perspectiva visual.

Assim, para que a Educação de Surdos obtenha resultados satisfatórios, torna-se cada vez mais urgente a introdução das multimodalidades no processo de ensino/aprendizagem, aliada também aos suportes digitais. É neste contexto que propomos um estudo qualitativo sistemático que responda ao seguinte questionamento: Na região do Vale do Jiquiriçá, quais são os materiais didáticos e os gêneros mobilizados para o ensino do português escrito a estudantes surdos no AEE, considerando os Letramentos e os Multiletramentos?

A maioria dos surdos vê-se rodeada de dilemas, em sua maioria, encontram-se sem uma língua totalmente estruturada – em processo de aquisição de duas línguas ao mesmo tempo – em alguns casos, até dominam a Libras, mas enfrentam várias dificuldades no aprendizado do português. Estes sujeitos sociais normalmente estão imersos em dois ambientes de aprendizagem, um que leva em conta a sua língua e outro em que predomina o português oral. A literatura recente de surdos aponta que eles terão um aprendizado significativo somente quando saírem do ambiente exclusivamente monolíngue (QUADROS, 2005), isto é, quando forem inseridos no ambiente bilíngue, que valorize também a sua língua e, conseqüentemente, sua cultura e identidade.

Assim, reafirma-se a importância do estudo construído por meio da organização de literatura e de futuras reflexões acerca do ensino do português escrito para surdos no AEE, com vistas a identificar os materiais didáticos e os gêneros que os professores utilizam para o ensino de língua portuguesa para surdos, atrelados às imbricações da vertente dos Letramentos. Tais processos de letramento, pois, não só estão relacionados com o desenvolvimento educacional desses sujeitos, mas também estão presentes em nosso cotidiano, por meio das práticas sociais da linguagem.

Aqui, é oportuno salientar que, em virtude da crise sanitária da Covid-19, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 11 de março de 2020, o projeto de pesquisa sofreu algumas alterações. Contudo, mantivemos as reflexões em torno da composição do seu objeto de estudo – o ensino do português escrito para surdos no AEE, os materiais didáticos, os gêneros e as atuais noções de Letramentos e Multiletramentos. Antes, o projeto voltava-se para os estudantes surdos com uma proposta interventiva de sequência didática (SD). Porém, devido à circunstância mencionada, deu-se origem a um segundo projeto, que possibilitou a apresentação de um panorama dos materiais didáticos e dos gêneros utilizados para o ensino do português escrito para surdos pelos docentes do AEE de duas cidades que compõem o Vale do Jiquiriçá.

Diante disso, deixamos registrado o pesar pelos inúmeros impactos negativos gerados pela crise pandêmica, desde os altos números de vidas/histórias interrompidas pelas altas taxas de mortalidade, em meados de 2021, até as dificuldades e impossibilidades no campo da educação, enfrentadas, principalmente, pelos professores, coordenadores e demais profissionais que estão “na linha de frente” dessa área.

Então, pensamos que as adaptações, em alguma medida, não nos impossibilitaram de desenvolver algo planejado previamente. Ao contrário, nos abriu para outra perspectiva de pesquisa que, a nosso ver, nos leva a compreender ainda mais o campo da Educação de Surdos no que tange ao ensino da língua portuguesa, relacionada com as noções dos Letramentos e a prática docente.

Dessa maneira, o novo foco do estudo, que mantém o mesmo objeto inicial, nos proporcionou delinear uma pesquisa que possibilitou fazer um levantamento dos materiais didáticos e gêneros que estão envoltos nesse cenário, para a proposição de pesquisas interventivas futuras. É nessa perspectiva, que o trabalho se estrutura, apresentando os objetivos que seguem.

O trabalho objetiva, de modo geral, compreender quais são os materiais didáticos e os gêneros mobilizados para o ensino do português escrito a estudantes surdos no AEE,

considerando os letramentos, na região do Vale do Jiquiriçá. Assim, especificamente, pretende-se: (i) Identificar quais são os materiais didáticos e os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito de surdos na região; (ii) Analisar os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos; (iii) Discutir as possíveis contribuições dos Letramentos no ensino do português escrito como segunda língua para sujeitos surdos.

Com a nova proposta de estudo, dado o cenário de mudanças e de adaptações educacionais necessárias, é notório o quão urgente são as reflexões em torno do ensino do português escrito como segunda língua para surdos e da identificação dos materiais didáticos e dos gêneros que compõem a inventividade e/ou dificuldades dos docentes na proposição do ensino no que tange aos Letramentos.

Os estudos em torno do ensino do português escrito como L2 para pessoas surdas tem sido temática crescente nas pesquisas. No entanto, ainda são poucas as discussões em torno da importância dos Letramentos como abordagem pedagógica para o desenvolvimento educacional das pessoas surdas. Ademais, Possenti (2013) chama atenção para o fato de que pesquisas em torno da educação bilíngue pouco exploram questões próprias do letramento em si, do pedagógico, sendo focadas somente em discussões de ordem curricular.

Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre quais são os materiais didáticos e os gêneros mobilizados pelos docentes no AEE, para o ensino do português como segunda língua para surdos, frente às novas noções da Pedagogia dos Letramentos. Tal trabalho poderá contribuir para os crescentes estudos na área da surdez, como também provavelmente ampliará os estudos referentes aos Letramentos na Educação de Surdos, pois este estudo considera os “Letramentos Multimodais”, levando em conta que a maioria dos surdos adquire a Libras tardiamente e eles se desenvolvem por meio das experiências pedagógicas visuais.

Para a execução dos objetivos supracitados, esse trabalho organiza-se em seis capítulos, sendo o primeiro as Considerações Iniciais. No segundo capítulo, são apresentadas discussões sobre a constituição e as peculiaridades da formação dos professores de surdos, bem como a caracterização do AEE e a proposta curricular para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos.

Em sequência, no terceiro capítulo, são apresentadas as concepções de Letramentos, seus conceitos e a complexidade e particularidades dos Letramentos de surdos.

No capítulo seguinte, é apresentada uma descrição detalhada do percurso metodológico do trabalho, identificando a natureza, a abordagem e a sua relação com a ciência da Linguística

Aplicada (LA). Além disso, são apresentados também o cenário e os instrumentos e técnicas utilizados para a sua constituição.

No quinto capítulo, são apresentadas as discussões e as análises dos dados, bem como os resultados encontrados mediante as categorias: os MD utilizados para o ensino do português escrito como L2 para surdos; os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito para surdos e suas imbricações com relação à noção inovadora dos Letramentos; as novas noções do letramento no ensino do português escrito para os surdos e suas imbricações.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências e apêndices. O trabalho visa, assim, à mobilização de novas discussões sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

2 O ENSINO DO PORTUGÊS ESCRITO PARA SURDOS: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO(ÕES)?

Partindo do interesse do trabalho de identificarmos os materiais didáticos, os gêneros e a usualidade desses no trabalho com o ensino do português escrito para surdos, considerando os Letramentos, inicialmente, é apresentado um panorama da Educação de Surdos e das ações voltadas para a formação de professores para esse público, bem como se discutem as ações voltadas especificamente para o ensino do português escrito como L2. Para tanto, são ressaltados os elementos responsáveis pelos desafios da prática profissional, demonstrando os avanços alcançados por um novo olhar sobre a surdez e sua identidade linguística. Por fim, apresentamos direcionamentos que apontam para a necessidade de novos enfoques e ações para a promoção de práticas de ensino ainda mais satisfatórias e significativas na/para contemporaneidade.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SURDOS

Não vamos aqui fazer um aprofundamento das filosofias constituintes da Educação de Surdos, muitas vezes já conhecidas e debatidas nos trabalhos acadêmicos, mas, conscientes da importância de se considerar a dimensão histórica do processo formativo destes professores como intelectuais específicos e dos atuais avanços e desafios que envolvem a área, apresentaremos, de maneira resumida, o surgimento da profissão e as concepções de surdez junto às filosofias de modo breve.

Após esse panorama, adentraremos nas políticas públicas mais recentes, que geram outras demandas atuais, como o propósito de formação de professores específicos para o trabalho com pessoas surdas e suas atuais imbricações.

Historicamente, a Educação de Surdos constituiu-se de três filosofias educacionais, sendo a primeira delas denominada Oralismo, que consistiu num método de ensino, segundo o qual se acreditava que a língua oral era o canal para a melhor forma de desenvolvimento das potencialidades dos surdos. Dessa forma, usavam a leitura labial, a ampliação sonora e o acompanhamento por fonoaudiólogo como recursos para atingir os objetivos de integrar os surdos aos ouvintes e a sua normatização.

Nessa filosofia, os surdos eram concebidos como pessoas oralizadas ou/e deficientes, os resultados eram mais significativos somente com os surdos que tinham perda auditiva de leve a moderada ou para pessoas que tinham perdido a audição após a aquisição da fala. Os que

aprendiam a falar e desenvolviam em dimensões básicas e demonstravam dificuldades significativas na comunicação social com os ouvintes, de modo que nem todos os surdos adquiriam a fala (CARMOZINE; NORONHA, 2012).

Já segunda filosofia, a Comunicação Total, como um momento de transição para a próxima filosofia, é a que visava garantir uma comunicação ativa por meio de formas auditivas, manuais e orais. Nesse caso, as questões emocionais, cognitivas e sociais eram levadas em conta, assim como os aspectos ligados diretamente à aprendizagem da fala. Então, era utilizada qualquer metodologia, como estímulos auditivos, gestuais e o português sinalizado, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre surdo e ouvinte e dos surdos para com seus pares.

A pessoa surda não é tomada como deficiente auditivo (DA), como portador de uma patologia a ser curada, mas é concebida como um ser múltiplo, quando a não audição não o compromete como ser atuante. Os entraves desta abordagem estão justamente na mistura dos recursos utilizados, pois, conseqüentemente, produz-se uma variação tão ampla de possibilidades que não se tem precisão no que se é desenvolvido. Assim, os surdos, ao passarem por tal abordagem, embora saibam alguns sinais, não os utilizam para fins comunicacionais e não formalizam esses usos pautados numa sistematização linguística (CARMOZINE; NORONHA, 2012).

A filosofia atual, que tem norteado o campo da Educação de Surdos, é o Bilinguismo. Essa terceira filosofia surgiu na década de setenta, quando se entendeu que a língua de sinais deveria ser utilizada para/no processo de ensino e aprendizados dos surdos de modo independente da língua oral. Essa abordagem expandiu-se pelo mundo. No Brasil, ela organiza-se pela oferta precoce da língua sinalizada e, posteriormente, a oferta do ensino da língua portuguesa como L2 na modalidade escrita e na modalidade oral sempre que for possível (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Os aspectos positivos constituintes de tal abordagem é o destaque da Libras, e não a mistura de recursos como na comunicação total. Há, portanto, a crença na aquisição da Libras como fator crucial para o desenvolvimento intelectual, social e educacional da pessoa surda.

O trabalho do intelectual, para além da função política, mas por conta da sua ligação entre a vida prática e as questões teóricas defendidas, também está ligado a uma existência ética e estética. Quando o educador de surdos assume a sua função-educador nesse registro, a responsabilidade com as formas, como as verdades se constituem torna-se política na relação com a educação dos sujeitos surdos (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 653).

Discutir a formação do Professor de Surdos enquanto intelectual específico é também refletir acerca das demandas dessa última filosofia, a qual tem orientado os cursos de formação docente e algumas políticas linguísticas. Seus adeptos advogam pela formação da comunidade surda, na qual os surdos são concebidos como seres pautados na diferença e não como deficientes auditivos, sendo também natural as suas maneiras de se portar, de pensar e de se comunicar (CARMOZINE; NORONHA, 2012).

Percebemos que discutir sobre a formação do Professor de Surdos, sem perder de vista o processo histórico das abordagens e dos modos de conceber o surdo ao longo da história, contribui para a desconstrução do seu processo educativo. Isso constitui uma reflexão sobre os movimentos que geram as atuais demandas que o bilinguismo nos impõe, tanto para docentes responsáveis pela formação de outros profissionais, como para os professores que estão no chão da escola e necessitam de formações continuadas.

No cenário brasileiro, uma das primeiras atitudes legais voltada para a terceira abordagem desenvolvida atualmente, o bilinguismo, e, conseqüentemente, para a formação dos primeiros professores de surdos, foi o reconhecimento legal da Libras, da comunidade surda e de sua cultura e, sobretudo, a convocação para a sua valorização por parte da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Essa legislação reconheceu o *status* linguístico da Libras, a qual é definida como meio de comunicação e expressão dos surdos, sendo esse um sistema linguístico-visual-motor, dotado de estrutura gramatical própria, pelo qual se pode comunicar ideias e fatos, sendo essa língua a L1 para os surdos brasileiros, já para os demais cidadãos brasileiros ouvintes, ela é a segunda língua (BRASIL, 2002).

Ademais, a referida lei determina que os serviços públicos, de modo geral, possam atender aos surdos e aos deficientes auditivos de modo conveniente. Além disso, determina que o sistema educacional inclua a Libras como disciplina curricular em seus níveis básico, estadual e federal, para a formação da Educação Especial, de fonoaudióloga e do magistério nos níveis médio e superior (BRASIL, 2002).

Um marco importante na trajetória foi a publicação do Decreto n. 5.626/2005, em 25 de dezembro, que regulamenta as diretrizes com relação à Educação de Surdos. O documento supracitado dispõe sobre a obrigatoriedade de Tradutores-Intérpretes para os sujeitos surdos, nos vários âmbitos sociais, como o educacional e de saúde, aborda a obrigatoriedade da oferta do AEE, no turno oposto a escolarização, em salas com a utilização de equipamentos e de materiais multifuncionais.

Esse atendimento é composto por três momentos, quais sejam, o ensino da Libras, o ensino em Libras e o ensino do português como segunda língua. Para cumprir o que ordena a

lei de reconhecimento da Libras, há as primeiras orientações de como devem ser realizadas as formações dos professores e intérpretes, para atuarem na Educação das pessoas surdas, nos seus níveis de ensino (BRASIL, 2005):

Art. 4º. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras Libras ou em Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

(...)

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilizem a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras Libras ou em Letras Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Como percebemos, esse documento tem a função de definir as ações para o cumprimento dos direitos defendidos pelo dispositivo legal de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. O documento amplia esses direitos quando detalha a emergência de criação de graduações e demais cursos voltados, especificamente, para o trabalho educacional com surdos. Também quando especifica quais instituições são credenciadas para a oferta das formações e por quais cursos devem ser formados os profissionais responsáveis em graduar os primeiros professores de surdos, determinando, assim, como umas das primeiras providências a criação de “[...] exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua” (BRASIL, 2005).

Então, anterior a esses dois dispositivos legais, há a Lei n. 10.436/2002, que apresentou o reconhecimento legal da Libras, e o Decreto n. 5626/2005, que determinou as providências a serem tomadas para a criação dos primeiros cursos voltados para a área de Educação de Surdos. Ainda não havia, de fato, no âmbito brasileiro, uma formação de professores para surdos, de modo que os surdos não eram efetivamente incluídos, pois não bastava apenas a população e os docentes saberem Libras. Além disso, as propostas e as filosofias, até então, eram baseadas na oralidade, e, nos casos em que já consideravam a Libras e práticas bilíngues, os profissionais precisavam ser capacitados e certificados. Então, era preciso um trabalho educacional especializado para a formação de professores de surdos, que reconhecesse os profissionais, isso só teve início no ano de 2005. Contudo, em 2005 não havia professores graduados para o ensino de Libras e do português escrito como L2, como previsto pelo próprio decreto, que direciona a

criação de exames voltados para a certificação de pessoas que já estavam envolvidas com o ensino-aprendizagem de surdos e com a tradução de Libras/português.

Na sequência, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras (PROLIBRAS), para certificação dos profissionais que já atuavam com o ensino do português para surdos ou como tradutores-intérpretes, mas que ainda não tinham um documento que comprovasse sua competência, o que deu o direito aos pioneiros no trabalho com a Educação de Surdos de realizarem as primeiras formações nos cursos de Letras/Libras, Letras/Língua Portuguesa/Libras e Bacharéis em Letras/Libras, com validade de dez anos.

Após o ano de 2018, passou a ser obrigatório que os demais profissionais fizessem os cursos supracitados para atuarem na Educação de Surdos. Esse programa de certificação, por meio de exame, foi desenvolvido em parceria com outras instituições públicas, mas, especificamente entre os anos de 2006 até 2008, foi coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme aponta Quadros (2009).

Em 2006, a UFSC ofertou o primeiro curso de Letras/Libras em Santa Catarina, na modalidade EaD e conveniado com as seguintes instituições polos: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO). Após essa iniciativa, houve a aplicação para outros polos no país (QUADROS, 2014).

A ampliação dessa área educacional para outros polos, por meio dos programas de interiorização do ensino superior, foi muito importante e necessária. Entretanto, inicialmente, os cursos recém-criados nessa expansão, no começo, sofreram com a escassez do professor formador, pois eram poucos profissionais no país e, a princípio, a academia ainda não formava tantos profissionais que suprissem as demandas de ensino nos níveis básico e superior. Desse modo, a falta de professor formador era um dos maiores entraves no processo de interiorização desta área. Atualmente, esse cenário vem apresentando alguns avanços com a criação de instituições, como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

A interiorização das universidades foi e é um processo desafiador e gradual. O projeto pedagógico do curso (PPC) de Libras/Língua Portuguesa explicita que o Centro de Formação de Professores (CFP) iniciou suas atividades em outubro de 2006 e o curso de Letras, com as habilitações, só foi implantado em 2010. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2012), o curso de Letras, com habilitação em Libras e em Língua Inglesa, veio para o CFP

com o intuito de formar professores para atuar no letramento de língua portuguesa e nos processos de aquisição e uso da Libras, de modo a contemplar os surdos, já que não havia outro curso para esse público na região do Vale do Jiquiriçá, assim como não tinha a oferta de formações na área de Língua Inglesa.

Assim, inicialmente, por não haver profissionais da área de Libras, teve-se escassez do professor formador no processo de interiorização da universidade pública baiana. Os cursos de Letras/Libras, por se tratar de graduações recentes, passaram por estruturação dos novos cursos no que tange à grade e à nomenclatura e ao quadro docente.

Além da reestruturação dos novos cursos de Letras/Libras pelo país, decorrido o período de dez anos de validade do Exame PROLIBRAS e, conseqüentemente, da formação de diversos profissionais nos cursos de Letras/Libras, essa disciplina começa a ser ofertada aos poucos em alguns cursos de graduação, como, por exemplo, para as licenciaturas, cursos de fonoaudiologia e de Educação Especial.

A oferta da disciplina nos cursos é muito importante para a divulgação da língua, a fim de que o professor tome conhecimento da língua dos estudantes surdos, de sua cultura, de seu processo histórico enquanto indivíduo. Para tanto, a promoção desse espaço, tendo a Libras como disciplina no ensino superior, deve ser vista como uma das conquistas advindas das comunidades surdas e de órgãos que as representam, é preciso ter ciência das possibilidades. Mas, diante dos avanços, é necessário ter em mente também que:

O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal: deve impulsionar as escolas a mudanças; os currículos escolares a alterações e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue. (MARTINS, 2021, p. 201).

Ou seja, a inserção dessa disciplina é importante, mas é preciso entender que tem impacto na Educação de Surdos o fato de que, na maioria das vezes, os futuros professores formados nas licenciaturas específicas não detêm os conhecimentos da infância e dos letramentos voltados especificamente para essa fase educacional, e, por não serem pedagogos, não podem atuar como professores na Educação Infantil. Por outro lado, os pedagogos, apesar de terem a disciplina Libras na grade curricular como obrigatória, geralmente não adquirem os conhecimentos linguísticos e culturais específicos da área de Libras, de maneira intrínseca e profunda, como debatidos na formação específica em Letras/Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa.

Nesse sentido, para atender as atuais demandas, considerando a perspectiva bilíngue e a interculturalidade das crianças surdas, desde 2018, acontece a formação de pedagogos bilíngues por todo país, na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelo INES. O curso é uma iniciativa do INES em parceria com instituições federais, com o intuito de formar professores e gestores educacionais bilíngues.

Desse modo, é uma proposta inovadora, portanto, pioneira em toda América Latina, como curso de Pedagogia Bilíngue, com metodologias próprias voltadas para surdos e ouvintes (UFSC, 2017). Percebemos como a proposição de cada legislação e as medidas para os cumprimentos dos direitos assegurados nelas se dão de maneira gradual, de modo que elas se complementam e refletem desafios e conquistas em prol de uma Educação de Surdos mais significativa e consistente.

Também percebemos que o campo de estudos “Português para Surdos”, em sua modalidade escrita e com vistas a considerar as condições sociolinguísticas e culturais dos surdos, encontra-se em expansão mediante as determinações das legislações citadas, as quais vêm ressoando mudanças, tais como as discussões sobre a volta de escolas especializadas e da Libras como disciplina obrigatória na Educação Básica.

2.2 O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS: ENTRAVES, AVANÇOS PERSPECTIVAS

Que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. (TARDIF, 2012).

Tecer reflexões sobre a educação ou o ensino de línguas de maneira geral envolve a historicidade dos idiomas, seus aspectos culturais e toda conjuntura, para além dos professores envolvidos e sua formação. Assim, também é o tratamento do ensino de língua(s), especificamente para surdos.

Então, podemos nos perguntar: em que consiste a especificidade do ensino do português a estes sujeitos sociais brasileiros que, em sua maioria, deveriam ter como L1 a Libras? E quais as ações necessárias para uma mudança paradigmática das práticas de ensino? É importante considerar a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma "libertação" e distanciamento dos moldes e representações até então excludentes e patológicos (GESSER, 2007).

Percebemos que muito se avançou na Educação de Surdos, no que se refere ao conhecimento da Libras, a formação de maior número de profissionais que dominam o idioma e que tenham a formação específica. Mas o ensino de Libras para as crianças surdas ainda não tem tido espaço de maneira organizada, sistemática como política que garanta o ensino dessa língua materna, apesar do reconhecimento dos autores da área sobre a importância da aquisição da primeira língua de sinais para o desenvolvimento do português e demais línguas. Mesmo o domínio dessa língua não tendo relações diretas com a garantia do aprendizado de uma segunda língua, conforme acredita Damázio (2007), ela é a base para o ensino do português como L2 para surdos. Aí reside um dos entraves e peculiaridades para a formação do professor de surdos e, especificamente, para o ensino da segunda língua, conforme aponta Vieira-Machado (2015) e outros autores da área da surdez.

Considerando que os surdos nascem, em sua maioria, em famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais, há também os impasses de adentrarem na pré-escola, em que há predomínio de estímulos orais no momento do contato tardio com as duas línguas, realidade que prejudica os desenvolvimentos educacional e social do estudante surdo, conforme explica Lemke (2010), é a diversidade dos Letramentos, sua ligação com as ações em sociedade que vão promover o desenvolvimento do ser humano em sociedade (LEMKE, 2010).

No que concerne, especificamente, ao ensino e ao aprendizado do português escrito como segunda língua para surdos, é enfatizada por diversos autores (QUADROS, 1997; SKLIAR, 2005) a importância de não tratar o desenvolvimento do português como fator de negação da língua de sinais, a qual igualmente não deve ser aprendida com ênfase para o domínio do português. Além disso, ao adquirirem a escrita, os estudantes surdos passam pelo processo de Interlíngua, que se define “[...] como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem” (DECHANDT, 2006).

Segundo Dechandt (2006), tal processo acontece em três níveis. Na Interlíngua I, a escrita se assemelha mais à estrutura da L1. Já na Interlíngua II, há uma tensão, uma mescla equilibrada dos elementos das duas línguas. Na Interlíngua III, por sua vez, predomina na escrita a sintaxe com elementos da LAL, ou segunda língua. Evidentemente, esse conceito é importante nos estudos recentes sobre a ensino/aprendizagem da língua portuguesa, pois a autora chama a atenção para o fato de os professores começarem a considerar os desvios de escrita dos surdos como característicos desse processo de interlíngua.

Para Fernandes (2011), é a falta do *input* linguístico que acaba por gerar dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita por surdos, e percebe-se que é de ordem

metodológica o maior enfrentamento na condução desses sujeitos ao mundo da leitura e da escrita, pois as práticas escolares, ao se dedicarem ao “letramento da letra”, como salientado por Rojo (2012), deixam de valorizar as habilidades dos estudantes surdos e acabam por destacar as oposições, como oralidade/gestualidade, maioria/minorias, ouvinte/surdo.

No contexto brasileiro não existia uma proposta sistemática a nível nacional para o ensino do português até final de 2021, como o lançamento da “Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para surdo”, assim como não há proposição de uma política que atenda as condições linguísticas atípicas no caso da L1, como mencionado anteriormente. Mas as temáticas que envolvem o ensino do português escrito como L2 para surdos têm sido amplamente discutidas e se apresentam como campo de estudo crescente.

Esse ensino tem ocorrido principalmente nos contextos do AEE, em que já atuam os docentes que, normalmente, têm a formação específica em Letras/Libras. Entretanto, Silva (2001) menciona que parece ser consenso entre os pesquisadores da área o fato de que:

[...] a educação dos surdos fracassa pela falta de significados de sua língua, o que gera em larga escala, um analfabetismo, e de que existe um número pequeno de surdos que chega ao ensino superior, faltando-lhes qualificação profissional – são, na verdade, questões decorrentes do engendramento das relações de poder e conhecimento de ouvintes presentes nas instituições educacionais, por meio das práticas ouvintistas. (SILVA, 2001, p. 48).

Nesse sentido, com a recente mudança dos estudantes surdos para as salas de aula comuns, observamos que eles estão no mesmo ambiente com outros estudantes e professores. Isso é benéfico, considerando a possível socialização, pois não ficam somente com o professor especializado e com seus pares surdos. Entretanto, não se tem a garantia de uma comunicação significativa do estudante com os colegas e de metodologias que contemplem sua língua e cultura, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
(BRASIL, 2017, p. 40).

Uma realidade que contribui para o desajuste com o que é preconizado na LDB é a escassez de formação continuada, principalmente para os profissionais que formaram na época em que não se discutia sobre os Estudos Surdos e não se reconhecia a Libras como sistema linguístico e a complexidade que envolve a oferta de metodologias adequadas aos estudantes surdos nas várias áreas do conhecimento. Mesmo que tais condições fossem sanadas, podemos nos perguntar como ofertar um ensino que atendesse satisfatoriamente aos surdos e ouvintes se os estudantes não são bilíngues? O que na maioria das vezes impede ou dificulta as interações educacionais.

Desse modo, percebemos a importância da reflexão sobre quais os materiais didáticos e os gêneros que envolvem o ensino do português escrito e de suas relações com as novas noções de Letramentos, considerando os espaços de AEE como espaços promotores de experiências educacionais singulares.

É importante conhecermos quais os materiais didáticos e as inventividades dos docentes para o ensino do português escrito como segunda língua para os estudantes surdos. Além disso, é preciso considerar a relação desses materiais com as novas noções de Letramentos, para o desenvolvimento de novos estudos nesse campo e para a compreensão de suas complexidades e peculiaridades, sobretudo, na atualidade, quando se tem recentemente o lançamento de uma proposta curricular de ensino do português escrito para surdos nos níveis da Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse sentido, corroboramos a definição de MD como:

[...] artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem em contexto de formação. O êxito do uso do MD depende da intencionalidade de quem utiliza e da articulação com o planejamento escolar (SILVA; SANTOS *et al.*, 2014, p. 3).

Nessa concepção, o MD conduz o desenvolvimento da prática docente, dando-lhe forma, corporificação, para práticas de ensino-aprendizagens significativas.

Para Bandeira (2022), o MD, de maneira ampla, refere-se a “produtos pedagógicos”, usados na educação. De maneira específica, é conceituado como “material instrucional”, construído com propósitos didáticos. Logo, o material didático composto de textos, de imagens e de recursos, ao ser construído com fins educacionais, demanda a escolha de suporte impresso ou audiovisual e de novas mídias, quando se usa das tecnologias como a internet e o computador (BANDEIRA, 2022).

Sabemos que, no caso dos estudantes surdos, o ambiente da sala de recursos multifuncionais (SRM) e o AEE que nela acontece não intencionam apenas a promoção de

trabalhar as habilidades de concentração, memória, coordenação motora. Pois, esse atendimento envolve uma língua e, conseqüentemente, uma cultura. Assim, o AEE é o espaço para a promoção de línguas. Aí reside o objeto que norteia o trabalho, “O ensino do português escrito para surdos, os materiais didáticos, os gêneros e as atuais noções de Letramentos”.

Nesse sentido, o trabalho busca refletir sobre as condições atuais, no que se refere aos MD e aos gêneros para o ensino do português escrito como L2 para surdos, que, atualmente, em sua maioria, provavelmente, só tem contato com práticas pedagógicas diferenciadas nos espaços de AEE.

Então, vemos notícias como a proposição de um currículo para o ensino do português escrito pelo MEC, a qual será apresentada e discutida na próxima seção, não só como um avanço na perspectiva do ensino do português escrito para surdos, mas também como um dos primeiros passos rumo à valorização e ao conhecimento por parte da sociedade dos profissionais surdos e ouvintes que atuam nesse campo. Além da existência e da importância dessa modalidade de ensino para os sujeitos surdos, que se constituem socialmente, linguisticamente e culturalmente pelas experiências visuais, pois, muitas vezes, os surdos dentro da comunidade escolar, são vistos pela perspectiva da deficiência auditiva, mesmo que se faça uso da Libras.

Percebemos a importância da consideração da língua de sinais nos primeiros anos da infância, como também a sistematização de políticas linguísticas que viabilizem ambientes bilíngues de ensino e propostas de espaços e práticas de ensino de línguas que considerem a visualidade dos surdos na construção dos significados. O que permite aos referidos sujeitos se desenvolver nas variadas áreas de sua vida com autonomia, para que sejam capazes também de acessar o ensino superior e, assim, construam uma Educação de Surdos sob a perspectiva surda, ação que está atrelada à formação de professores de surdos, ao reconhecimento dos ambientes em que atuam e à necessidade de um olhar para as políticas que norteiam suas práticas pedagógicas.

2.3 O AEE PARA ALÉM DA COMPLEMENTAÇÃO E/OU SUPLEMENTAÇÃO: UM ESPAÇO GENUÍNO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Como já discutimos anteriormente, é do conhecimento da comunidade escolar e de parte da sociedade a existência da Libras. Assim, o fato de ver um surdo mexer as mãos à frente do corpo denota que está havendo ali uma interação, comunicação, já se reconhece que se trata da Libras, o porquê de se ter o profissional intérprete, mesmo que se faça referência ao termo linguagem de sinais e não língua, o termo correto.

Em contrapartida, salientamos que, em diversos espaços sociais como a escola, ainda se faz necessária a promoção de discussões sobre o que é a Libras, a cultura surda e o ser surdo, para além da concepção tradicional, pois a área da Educação, atualmente, guia-se pela perspectiva inclusiva da educação bilíngue de surdos há algum tempo. Contudo, a Educação especial, enquanto modalidade, ao caracterizar o público-alvo para o AEE, ainda não reconhece de maneira documental a existência dos Surdos enquanto usuários da Libras e pertencente a uma cultura predominantemente visual, mesmo que os atendimentos na prática levem em conta a perspectiva antropológica da surdez, o que só reforça a vertente da surdez enquanto deficiente auditivo (DA). É o que se observa na Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009:

Art. 3º. A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Assim, considerando os perfis acima descritos, os surdos são vistos apenas como deficientes auditivos, mesmo que nos atendimentos utilize como meio de comunicação a Libras e se considere essa a L1 dos surdos. Dessa maneira, as necessidades educativas dos surdos podem não ser devidamente disseminadas na própria área educacional que forjou o conceito de surdos como ser cultural e não pautado apenas ou somente pelo déficit auditivo. Conseqüentemente, o não conhecimento da surdez cultural pode acabar disseminando apenas uma das duas perspectivas, mesmo que a comunidade escolar reconheça a Libras enquanto língua. Nesse sentido, defendendo a Educação de Surdos num movimento necessário de ruptura da Educação Especial, Skliar aponta que,

[...] o discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos “especiais”, que coloca os surdos, os deficientes mentais, os cegos etc. numa descrição que é, na verdade,

descontínua. Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização (SKLIAR, 2005, p. 186).

É imperativo frisar que a Sala de Recursos Multifuncionais– (SRM) é preferencialmente o ambiente onde deve ocorrer o AEE, mas também que o trabalho dos professores vai além das ações de planejamento, identificação, organização e produção de Materiais Didáticos (MD). O profissional realiza atendimentos também aos professores, aos familiares dos estudantes, conforme artigo 9º da Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009.

É sabido que uma das problemáticas da profissão de professor é lidar com a falta de tempo, pelo fato de o trabalho educacional especializado abranger várias frentes, como os estudantes atendidos, as orientações aos professores dos estudantes e às famílias, provavelmente pode haver uma sobrecarga desses profissionais e, conseqüentemente, a falta de tempo para o desempenho de suas funções de maneira significativa e plena, já que nem todos os profissionais têm vínculos estáveis e exclusivos.

Art. 9º. A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009).

Considerando as especificidades que envolvem a Educação de Surdos, o Decreto n. 5.626/2005 dispõe sobre o direito à educação das pessoas surdas e aponta a obrigatoriedade da oferta do AEE no turno oposto ao da escolarização comum, assim, “Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005). Em consonância com a Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009, que cria as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial e define que:

Art. 2º. O AEE tem como função **complementar ou suplementar** a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Com relação a esse espaço, não discordamos do caráter complementar e suplementar que esse ambiente assume ao ofertar atividades multifuncionais no turno oposto ao da escola

inclusiva, mas consideramos que este se constitui como espaço genuíno da promoção de ensino e aprendizagem, com características particulares, materiais diversificados, dadas as condições sociais e linguísticas dos surdos. Ou seja, entendemos as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaços próprios que vão além da função de complemento.

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Entendemos esse espaço multifuncional, voltado para o sujeito social surdo, como um local de autenticidade, pois, na maioria das vezes, é onde o surdo tem o primeiro contato com seus pares surdos, com a língua de sinais, mesmo essa não sendo condição direta para garantia do domínio do português escrito, como já salientado.

Ademais, é nesse local que os surdos normalmente têm contato com práticas pedagógicas constituídas com aparatos e práticas metodológicas que valorizam sua cultura e identidade. De maneira que, para atuar no AEE, o professor precisa obrigatoriamente ter formação inicial que lhe capacite para o exercício da docência, juntamente com a formação específica para a Educação Especial, conforme a Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009, que lista as seguintes atribuições para este profissional:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Damázio (2007) demonstra que o AEE se desenvolve composto de variados momentos, três momentos pedagógicos, os quais apresentam finalidades específicas que se interconectam para ofertar um ambiente multifacetado rico, em favor da construção de sentidos dos estudantes surdos. Assim, é então composto dos seguintes momentos didáticos pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum, o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Língua Portuguesa.

Quanto ao AEE em Libras na Escola Comum, este trabalho envolve o uso variado de referências para viabilizar o aprendizado dos conteúdos curriculares da sala de aula comum. Desse modo, são utilizados materiais como mural, notícias, paisagens e gravuras, os quais ficam ao alcance de professores e estudantes na própria sala do atendimento. É desejável que a escola comum tenha professores capazes para realizá-lo, tendo este que ter a formação para professor e o domínio da língua de sinais. Assim, o planejamento específico para esse atendimento é feito pelo professor especialista e da sala de aula comum e do docente responsável pelo ensino da língua portuguesa, pois esse momento visa ofertar a base conceitual da língua de sinais e do conteúdo que está sendo trabalhado na escola comum (DAMÁZIO, 2007).

No que se refere ao AEE para o ensino de Libras, este atendimento começa pelo diagnóstico do aluno e acontece em turno oposto ao da sala de aula comum. O trabalho é desenvolvido por professor e/ou instrutor de Libras, de preferência surdo, e é levado em conta o nível do estudante na língua de sinais. O trabalho é desenvolvido pelo professor e/ou instrutor de Libras de modo a respeitar as particularidades linguísticas, culturais e identitárias e o ritmo de aprendizado dos surdos, de acordo com o conteúdo curricular da escola comum. Desse modo, alunos realizam buscas por sinais em gêneros variados como revistas, jornais, dicionários específicos e pela internet, caso não existam os sinais, estes são criados de maneira coletiva. Didaticamente o espaço é construído com imagens variadas e de outros recursos possíveis para viabilizar o aprendizado da língua de sinais e os estudantes passam por avaliações contínuas (DAMÁZIO, 2007).

Por fim, no que toca o AEE para o Ensino de Língua Portuguesa, este atendimento desenvolve-se na sem, em horário oposto ao da sala de aula comum. Este ensino do Português escrito como segunda língua é oferecido por docente com formação em Língua Portuguesa, com conhecimento dos pressupostos deste ensino específico. É importante que o profissional carregue a crença na proposta da Educação de Surdos, com disposição para a realização de mudanças em favor de um ensino de surdos satisfatório. Esse atendimento intenciona o

desenvolvimento da competência gramática/linguística e textual para a realização, por parte dos estudantes, de sequências linguísticas bem formadas.

Desse modo, Damázio (2007, p. 38-40) esclarece que a sala se organiza pela riqueza de materiais e de recursos visuais para ampliar as significações e dos elementos mórficos da segunda língua, o ambiente ainda é composto de variado acervo nesta segunda língua alvo para que os aprendizes tenham contato com repertórios diversos, a fim de que o aluno tenha contato com diversos discursos. O planejamento deste atendimento também acontece juntamente com o professor de Libras e da sala de aula comum. Nesse ambiente trabalham-se os sentidos das palavras de modo contextualizado, levando em conta a estrutura dessa língua e explorando-a, esse atendimento começa desde a educação infantil até o ensino superior.

Após essa explanação sobre os momentos pedagógicos para os estudantes Surdos na SRM, salientamos que, a nível nacional, a realidade não condiz totalmente com a descrição apresentada por Damázio sobre a estrutura dos ambientes e o planejamento das atividades, por exemplo. Um estudo realizado por Pasian, Mendes e Cia (2017), com o objetivo de conhecer e analisar em escala nacional o funcionamento e a organização das SRMs, aponta, em seus resultados, que, em alguns locais, os atendimentos aos estudantes não ocorrem no contraturno por a escola ser integral, não tendo o turno oposto, ou por impossibilidade de a família levar o estudante a instituição de ensino, por este já participar de outras atividades no turno oposto ao da escolarização. Nota-se, então, que “A disponibilidade de materiais adequados pode facilitar e apoiar as atividades do professor no AEE, sendo que muitos professores precisam buscar/adaptar/criar materiais além dos disponíveis [...]” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 11). Mas o material disponibilizado é aquém do necessário para suprir as necessidades do estudante e a elaboração, por parte dos professores, pode dificultar o desenvolvimento das atividades na SRM. Ademais, o estudo constatou também a insuficiência das salas de recursos nos municípios brasileiros.

Com base nesses momentos pedagógicos que compõem o ensino regular, olhamos para o AEE para pessoas Surdas como um espaço que tem as suas dificuldades, complexidades, mas que se configura como espaço ímpar quando os surdos, enquanto estudantes sociais, culturais, têm acesso à segunda língua escrita. Pois espera-se que o contato com o português numa perspectiva bilíngue aconteça por meio de ações, ambientes que promovam desenvolvimento linguístico mais satisfatório e inclusivo, não só por contemplar a língua gestual, mas pela multiplicidade de sentidos embutidos nas práticas docentes e pelos aparatos utilizados.

Assim, o AEE, enquanto espaço físico e político de direito da pessoa surda, constitui-se também como ambiente potencial para os desenvolvimentos de práticas de ensino multiletradas

e multiculturais. E a Linguística Aplicada (LA), como ciência transgressiva e socialmente contextualizada, é importante para a reflexão do ensino do português escrito para surdos, enquanto minoria linguística e cultural, como também para a construção desse docente, como intelectual específico.

2.4 SITUANDO A CIÊNCIA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

*[...] não há como sair da linguagem para contemplá-la como se nada tivesse a ver com ela.
(RAJAGOPALAN, 2007)*

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência que nasceu da Linguística Teórica, mas, atualmente, compreende-se que estas são áreas de estudos distintas. Rajagopalan (2007) explica que, ao contrário do que creem os linguistas, é impossível que suas reflexões teóricas se desenvolvam fora da linguagem, tendo em vista que as atividades dos linguistas teóricos também são guiadas na linguagem e através dessa, pois não tem como atuarmos sobre a linguagem de maneira neutra, o que implica que “todo olhar é um olhar a partir de algum lugar socio-historicamente marcado e, como tal, atravessado por conotações ideológicas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 19).

Em seu livro intitulado “Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética”, Rajagopalan reúne um apanhado de textos, os quais são reflexos de apresentações em congressos brasileiros nos últimos cinco anos. Entre as temáticas, o autor enfatiza a importância da Ciência Linguística e seus avanços no que se refere ao conhecimento da população leiga, ele demonstra o estado em que se encontra a Ciência Linguística, da qual nasceu a Linguística Aplicada, na época como Aplicação da Linguística à prática do ensino de Línguas (CAVALCANTI, 1986).

Em relação à Linguística, o estudioso defende a necessidade de repensar os fundamentos teóricos, sobretudo na contemporaneidade, pois, pelo que já foi mencionado sobre o desencontro conceitual do objeto com a pragmática da língua viva, possivelmente os linguistas tenham se distanciado do propósito original de entender e revelar o fenômeno da linguagem para se ater somente às construções da gramática e suas normativas (RAJAGOPAN, 2003).

Observamos que aí reside uma das diferenças entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada Crítica, pois, como explica Rajagopalana, a Linguística Teórica, em um movimento quase sempre descritivo, tem se restringido ao concentrar seus estudos em um modo isolado, sem um diálogo necessário com outros campos de estudos e sem considerar as problemáticas

de linguagem que se dão no âmbito prático, conseqüentemente, os reais problemas contemporâneos da linguagem ficam a cargo de profissionais de áreas distintas, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, dentre outras (RAJAGOPALAN, 2003). Enquanto isso, a Linguística Aplicada se desenvolve auxiliada pelos resultados de pesquisas de outros campos de estudos e, à medida que se desenvolve, a mesma reafirma procedimentos sistemáticos, que vão validando os da sua área e os métodos próprios de trabalho (CAVALCANTI, 1986).

Conforme George e George (1928, p. 19 *apud* LOPES, 2010, p. 11), a Linguística Aplicada, como mera aplicação da Linguística, surge em 1940, com a incumbência de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a segunda Guerra Mundial e, em 1964, tem a constituição da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) e, conseqüentemente, o primeiro evento da área acontece. Então, já em 1986, Celani adverte:

Quanto ao equacionamento da LA com o ensino de línguas, minha preocupação, enquanto pesquisadora interessada precisamente na área de ensino de línguas materna e estrangeira, está no fato de a LA não ser compreendida em sua abrangência. É neste sentido que a visão de LA deve ser ampliada para que o equacionamento seja, não ao nível do ensino de línguas, mas ao nível de questões de uso da linguagem na escola ou em um contexto social mais amplo. (CELANI, 1986, p. 6).

Atualmente, a Linguística Aplicada tem revisado suas bases epistemológicas com fundamento na consideração da linguagem como prática social, de modo que nossos discursos não são neutros, mas carregadas de ideologias, políticas e relações de poder e, no mundo contemporâneo, a produção de sentidos está envolta em uma “multiplicidade de sistemas semióticos”. Tais considerações têm sido reportadas pelos estudiosos como “virada linguística e cultural”, “virada crítica” e “virada icônica”. Desse modo, o exercício de uma LA constituída pelo viés interrogador não pode se separar das práticas de reorganização do pensamento e das práticas sociais contemporâneas (FABRÍCIO, 2006). Tendo em vista a LA modernista, Kumaravadivelu (2006) destaca:

O tipo de LA associada ao modernismo trata a linguagem primariamente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo. Investiga o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporificado. Mesmo quando contextualiza o uso da linguagem, o faz com o fim de oferecer um regime de verdade alternativo. Mesmo quando explora o planejamento linguístico, evita a questão da ideologia linguística. Mesmo quando trata da questão referente à linguagem e à sociedade, não focaliza as questões relativas à desigualdade social e de poder. Em resumo, a LA modernista se esforça para preservar as microestruturas da dominação linguística e cultural. A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia

as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Seguindo esse momento de reinvenção do campo, a Linguística Aplicada Crítica, como campo de estudos que se desenvolve para além da aplicação da linguística, quando associada apenas ao ensino de línguas, assume há algum tempo algumas características, enquanto campo autônomo, multifacetado.

Moita Lopes considera que é operante programar uma LA que se relacione com as teorizações que atravessam o campo das ciências sociais e humanidades, com a incumbência de gerar “inteligibilidade sobre os problemas sociais contemporâneos, é um movimento notório nos estudos de diversos autores, movimento esse caracterizado por ele de LA mestiça” (LOPES, 2006, p. 14).

Na concepção de Pennycook, a Linguística Aplicada Crítica é uma abordagem constitutivamente mutável no que envolve a linguagem de múltiplas maneiras, sendo, portanto, este campo de estudos encarado como “autodisciplinar” e “de conhecimento transgressivo”, por conseguinte, imbricados não num modo híbrido de pesquisa, mas produz resultados ativos (PENNYCOOK, 2006).

Em conformidade com o pensamento citado acima, Fabrício (2006) diz-se afiliar-se a uma LA que se constitui, na prática, de um contínuo questionamento sobre as asserções responsáveis por guiar nossas formas de vida e que entende as demandas de linguagem como demandas políticas e que se desvia do desejo a respostas categóricas. O cientista volta-se para uma LA que se preocupa com as consequências éticas dos resultados alcançados, que se associa a um campo de estudos que, por presumir dos “sentidos usuais”, desenvolve-se com autorreflexão sem se ater, necessariamente, a uma finalidade estática, mas que, ao contrário, defende e define-se pela “desaprendizagem” como espaço de contínuo conhecer e produzir conhecimento (FABRÍCIO, 2006).

Nesse sentido, Ranjagopalan (2006) adverte que foram outros os tempos em que se acreditava abrangentemente que o teorizar seja uma condição prévia para o desenvolvimento de algum tipo de prática, e, por conseguinte, ainda falta à LA a compreensão de que é a teoria que carece de ser produzida a partir de questões específicas da prática (RAJAGOPALAN, 2006).

Tendo em vista essas últimas características da LA contemporânea, mestiça, mutável, transgressiva e lugar da desaprendizagem, as quais rompem e vão além da LA modernista, para se pensar, junto à linguagem, sobre seu objeto de pesquisa, como fenômeno social, condição

imperdível para refletir sobre as demandas reais contemporâneas relacionadas à linguagem, pensamos que a LA, como campo de estudos híbrido, viabiliza a reflexão aqui proposta. Tal reflexão que, como dito, se baseia na identificação dos materiais didáticos nas práticas pedagógicas e suas mobilizações para o ensino do português escrito como L2 para surdos, sobretudo, pela escassez de propostas sistemáticas de materiais didáticos, currículo nacional e políticas que contemplem os surdos de modo amplo, ou pela investigação sobre se realmente essas últimas ações serão necessárias para atender às múltiplas diversidades dos ambientes de ensino aprendizagem.

Já tendo o conhecimento sobre a ciência LA, sobre suas distinções com a Linguística Teórica e sobre suas contribuições para o estudo, que focalizam o ensino do português para surdos, como minoria linguística e cultural, seguiremos discutindo sobre interculturalidade e surdez.

2.5 POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA INTERCULTURAL SURDA

Muito se avançou no que concerne à educação linguística de surdos desde o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, em 2002, e com a consequente homologação do Decreto n. 5.626, em 2005, que determinou direito ao AEE, especificou as diretrizes para a criação de cursos para a formação dos professores da área da Educação de Surdos, bem como determinou a necessidade de intérpretes nos ambientes escolares onde os surdos estiverem. Desse modo, essas foram as principais políticas voltadas para a educação linguística de surdos que norteiam a vida educacional do sujeito surdo brasileiro.

No entanto, no que se refere ao ensino da segunda língua, o português escrito, até recentemente, não havia uma política linguística voltada para se pensar no ensino do português escrito para surdos, considerando as metodologias de segunda língua e a amplitude dos espaços educacionais em que esses estudantes se encontram, como o AEE, as escolas especializadas, as escolas comuns entre outros. Assim, só em 2021 é que tivemos uma proposta para orientação de como deve ocorrer o ensino do português escrito (que apresentaremos em seção seguinte).

Sobre como a Libras é vista pelos professores de Línguas, no ano de 2007, Quadros (2007) explica que no cenário pós-colonial a educação bilíngue dos surdos se fez presente, mas que os ambientes de negociação ainda necessitam ser estabelecidos. Segundo a autora, apesar de incentivos para o reconhecimento das “diversidades” linguísticas no Brasil, as políticas linguísticas ainda se estruturam pela hierarquia vertical entre o português e outras línguas.

Considerando os estudos de Bahbha sobre os “entre-lugares” como lugar de formação dos sujeitos e de suas negociações culturais e linguísticas, Quadros (2007) afirma que os surdos não necessitam negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam negar a língua brasileira de sinais. Tendo em vista que a relação entre as culturas ouvinte e surda constrói um espaço de intersecção, tal espaço constitui-se em um campo com espaços, lugares e objetivos híbridos, de modo que as duas línguas estarão em constante negociação, que se traduzem em “entre-lugares” como territórios de ambos, o que, conseqüentemente, gera relações muito complexas e a negociação política é indispensável.

Então, nessa perspectiva, para considerar esse “entre-lugar”, é necessária a promoção de políticas linguísticas interculturais, ou seja, que considerem o resultado dessas negociações nos espaços escolares, as quais se dão por meio das duas línguas. Conseqüentemente, é necessária a utilização dos (multi)letramentos como forma de ensino em que a comunicação se dá pela criação dos designs de significados que nos rodeiam, de modo que o papel das tecnologias digitais (TD) é, não somente de facilitadora dessas relações atualmente, mas como recurso que na contemporaneidade materializa essas construções de significados com as possibilidades de novas conexões pedagógicas.

Como define Rajagopalan (2013), apesar de ser recente a institucionalização da Política Linguística, enquanto campo do saber, é inegável a relação da dimensão política com os rumos decisórios das políticas educacionais desde sempre.

Como uma área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, a política linguística tem mais ou menos meio século de existência. Mas a verdade é que, conforme já salientamos, a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões importantes no que tange às políticas educacionais de forma geral. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 3).

Dessa maneira, de modo mais específico, podemos nos perguntar, “Política Linguística: do que é que se trata, afinal?” Segundo Rajagopalan (2013), ainda há indefinição e confusão sobre o termo Política Linguística, embora algumas pessoas relacionem o termo à militância com relação a línguas em extinção. O autor nos chama atenção para o fato de que o campo da Política Linguística vai além da militância e também não está estritamente ligada ao ativismo em favor de determinada causa que abrange a questão linguística. (RAJAGOPALAN, 2013).

No caminho para a definição do termo Política Linguística, Rajagopalan esclarece que a palavra “linguística”, que adjetiva o termo, quer dizer “relativa à(s) língua(s)”, de modo que esse campo de estudo nomeado de Política Linguística não tem relação com a disciplina

Linguística. O Linguista demonstra, para exemplificar essa não relação, que, ao traduzir o termo “Política Linguística” para o Inglês, tem-se a substituição desta última palavra por “language” (RAJAGOPALAN, 2013).

A política linguística é muito mais uma arte. Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos políticos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20).

Como comparado, esse campo de estudo é muito importante, pois é responsável por concretizar os rumos das ações e decisões no que se refere às línguas. Assim, no contínuo do caminho de esclarecer o que é a Política Linguística, Rajagopalan postula, para além da rigidez da ciência, que:

A política linguística é um campo de atividade em que quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre a política linguística é na qualidade de linguista *enquanto cidadão comum*. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

É nesse sentido, de constituição do termo Política Linguística como ação que se concretiza pelos sujeitos, através de suas escolhas relativas às línguas, que ela não é, necessariamente, certa ou errada, ela “é sempre datada e contextualizada e relativa a sua data e ao seu contexto específico (portanto, situada), e pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Desse modo, para Rajagopalan (2013), a Política Linguística, enquanto campo, se constitui pela agência, de modo que o agente não é o da linguagem da vertente estruturalista. Nesse contexto, de maneira inversa, o agente é o ser capaz de se posicionar, de ousar, um ser que vai além dos caminhos apontados pela sociedade, quando age com autonomia, segundo suas próprias escolhas, independentemente do sucesso ou insucesso. E sobre essa agência, ele enfatiza:

É importante reiterar que a “realidade linguística” à qual me referi [...] não é uma questão de um fato consumado ou consensado, mas apenas percebido. A consensada política linguística trabalha com base em percepções, não fatos estabelecidos uma vê [*sic*] por todas, que comportam julgamentos veritativos. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39).

Desse modo, o reconhecimento do *status* linguístico da Libras, por parte do governo brasileiro, foi uma ação importante para os rumos da escolarização dos estudantes surdos do país. Entretanto, em 2013, passados quase 12 anos após esse reconhecimento, Maher (2013) considerou que:

[...] essa lei, no entanto, não encontra ressonância no que vem sendo feito na grande maioria das escolas inclusivas: nelas, a língua de sinais aparece ocupando, se muito, um lugar periférico: a aquisição do português na sua modalidade escrita continua a ser o objetivo primeiro (MAHER, 2013, p. 126).

Dessa maneira, focalizando a Educação de Surdos, observamos a necessidade de implementação de políticas que garantam a efetivação de condições reais de desenvolvimento educacional que tenham por base a língua de sinais e o português escrito como segunda língua, bem como que promovam a educação bilíngue, no sentido de viabilizar o desenvolvimento educacional desses sujeitos sociais, de maneira efetiva.

Basso, Strobel e Masutti (2009) apresentam o que denominam de “um jeito surdo de ensinar”, que se configura em assumir uma perspectiva “dialógica/discursiva”. Isso remete a considerar a língua em uso como um organismo vivo, sujeito a mudança, sendo válido estudá-la então nas condições em que são produzidas em diferentes espaços sociais. É posto que a leitura por parte do surdo, como dos estudantes ouvintes, está além da decodificação, ela está relacionada com todas as linguagens produzidas pelo homem com aquilo que chamamos de “conhecimento de mundo”.

As autoras discutem a importância desse professor da língua materna agir em sala de aula também como pesquisador dessa língua. Além de dar aulas, esse profissional tem que estar se atualizando acerca das novas descobertas que envolvem a Libras, desenvolvendo estratégias de ensino que levem os alunos a se interessarem pelos aspectos históricos, culturais de sua língua para se encontrarem enquanto pessoa surda (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

Nesse sentido, atentando para o fato de que a maioria dos surdos não adquire a Libras de modo espontâneo, por nascerem em famílias de ouvintes, o momento da escolarização voltada para o ensino da língua materna carece do perfil do professor pesquisador, como mencionado pelas autoras, e da premissa de que o aprendizado da língua não acontece de modo natural. Quando os resultados do campo do ensino de línguas demonstram:

[...] a predominância do critério da convergência nas escolhas pedagógicas e nos planejamentos educacionais que orientaram ou orientam as políticas tradicionais de ensino. No que tange ao ensino de línguas, a convergência é

observada no domínio de padrões linguísticos, de visões monoculturais e valores sociais hegemônicos subjacentes aos planos construídos para tal. Esses conceitos se enredavam ou se enredam, complementando-se ou combinando-se aparentemente de maneira tão harmônica que se traduziam ou traduzem como um ‘processo natural’ do aprendizado. (MONTE MÓR, 2013, p. 07).

Em relação à constatação da autora sobre a “convergência” que norteia as políticas e práticas de ensino e sobre a necessidade de se desenvolver, enquanto professores de surdos, o perfil de pesquisador no que tange à Educação de Surdos, especificamente, como professores de línguas destinadas a usuários de modalidade de língua gesto-visual, precisamos refletir, pesquisar para a proposição de estratégias que se transformem em políticas que fujam dos padrões hegemônicos de ensino de línguas.

Desse modo, sobre as barreiras que demonstram as especificidades da Educação de Surdos, Fernandes (2021) aponta que há uma concordância no cenário educacional referente à língua de sinais como norteadora dos currículos destinados a estudantes surdos, como direito legítimo desses estudantes sociais, que têm a visualidade como canal comunicativo. No entanto, no plano das práticas de ensino e aprendizado, a educação bilíngue não passa de um sonho, quando exige dos professores e sistemas educacionais troca das práticas hegemônicas que consideram os surdos como deficientes pela sua incapacidade de adquirir a língua portuguesa na modalidade oral (FERNANDES, 2021). Nesse sentido, considerando o letramento especificamente para surdos, Fernandes salienta,

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. (FERNANDES, 2021, p. 07).

Corroborando tais reflexões, Quadros (2005) afirma que os surdos querem aprender por meio da Língua Brasileira de Sinais como Língua de instrução e que este fato não revela apenas a dimensão das modalidades de línguas distintas, mas denota a dimensão política, quando os surdos se afirmam como diferentes e reivindicam essas diferenças (QUADROS, 2005). Muitas vezes, o português é apresentado a esses sujeitos sociais, que aprendem pela visualidade, de maneira imposta e focalizando sua modalidade oral, sem considerar metodologias de segunda língua. Considerando que é necessário o conhecimento de uma língua para que se aprenda uma L2, percebemos as sérias imbricações e complexidades que envolvem o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado do português na modalidade escrita pelas pessoas surdas.

No caso dos estudantes surdos, por não acessarem todo o repertório linguístico e cultural, ficam com defasagem no desenvolvimento escolar ainda mais acentuado, ou melhor, na maioria dos casos, torna-se inviável o desenvolvimento da aprendizagem frente à realidade. Fato que se dá justamente porque as crianças surdas não têm, a princípio, experiências significativas com a língua portuguesa, por não estabelecerem as relações entre letra-som, o que leva o estudante surdo à realização de cópia de atividades.

Esta realidade de desvalorização e falta de promoção de *input* linguístico na infância reflete uma das maiores barreiras para a concretização do bilinguismo. A ação de aprender o português na modalidade escrita por surdos exige procedimentos de ordem cognitiva por parte dos surdos, e de ordem metodológica por parte dos professores envolvidos na Educação de Surdos, pois os métodos são distintos dos direcionados à primeira língua (FERNANDES, 2021).

Assim, a maioria dos estudantes surdos tem a escolarização sem o engajamento dos conceitos e conteúdos, tanto na língua de sinais quanto na língua portuguesa. E, na maioria das vezes, vão ter contato com o ensino dessa língua, considerando suas especificidades e métodos de segunda língua na modalidade escrita nos espaços especializados. Esses espaços são singulares, pois “o letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, ele se caracteriza como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização.” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 39)

Pelos contextos apresentados, tanto no que se refere ao ensino da Libras, quanto ao ensino da língua portuguesa, para o começo de uma mudança de paradigma na Educação de Surdos, precisamos ressignificar um cenário no qual:

[...] uma oposição que separava a parte “sã” (ouvintes) da parte “doente” (surdos) e justificava as práticas de “normalização” do último século, vinculadas a uma série de arbitrariedades e opressão em relação às manifestações culturais dos surdos, cerceando o estabelecimento de uma política de identidades assentada em outras bases antropológicas (FERNANDES, 2021, p.3).

Ao nosso ver, para que haja essa mudança, talvez seja necessária a criação de novas políticas que se diferenciem da perspectiva da Educação Especial, a qual tem importância para o campo e estruturação da Educação de Surdos, mas considera o surdo pela ótica da deficiência, da anormalidade. Nessa perspectiva, em conformidade com o que apresenta Monte Mór (2013) sobre a educação e o ensino de línguas, a Educação de Surdos precisa desenvolver-se para além das características que unificam a escrita dentro de padrões rígidos de correção, sem perder de

vista a linguagem como fenômeno interativo, amplo, que não se limita somente às modalidades do escrito e do oral.

Em 2021, por meio do Projeto de Lei – PL n. 4909/2020, decretou-se a inserção da Educação Bilíngue como modalidade de educação independente na LDB. Consideramos que essa ação não é somente um importante passo na direção da ampliação dos direitos educativos dos estudantes surdos, mas se configura como espaço para a implementação e o desenvolvimento de política a partir de uma perspectiva intercultural surda, quando promove espaços aos estudantes surdos, surdo-cegos e com deficiência auditiva.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 2020).

Assim, percebemos que, à medida que a Educação de Surdos constrói políticas linguísticas próprias, provavelmente desenvolverá práticas de ensino de línguas voltadas para o ensino da segunda língua, considerando que o português escrito é linear. Mas, talvez, não seja necessariamente a língua escrita o eixo estruturante das práticas mais adequadas e significativas para o ensino-aprendizado dos surdos usuários da Libras que se orientam pelas experiências visuais.

Desse modo, afirma-se que o ensino da Libras nos primeiros anos da Educação Infantil e o ensino do português na modalidade escrita podem acontecer considerando-se a visualidade dos surdos. Isso sem que a linearidade da língua portuguesa seja o alicerce das práticas de ensino e das metodologias, pois “todo novo sistema de práticas convencionais para a comunicação significativa já é um novo letramento, englobado em novas tecnologias” (LEMKE, 2010, p. 460-461) e, conseqüentemente, as novas práticas comunicativas e as novas redes sociais demandam e geram também novos paradigmas para o processo de ensino-aprendizagem, quando as diversas práticas sociais migram para novos sistemas/cenários.

Nesse sentido, rumo a novos horizontes de reconhecimentos linguísticos, identitários e culturais anteriormente discutidos em parceria com o MEC, é publicada a proposta curricular

voltada para o ensino do português na modalidade escrita como segunda língua para surdos, como documento que norteia e reconhece a diversidade educacional dos surdos em prol da construção de novas práticas.

Em sequência, na próxima seção, apresentaremos e discutiremos um pouco sobre essa proposta e suas imbricações para a Educação de Surdos e dos profissionais da área da surdez, bem como as relações com o nosso objeto de estudo.

2.5.1 A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos: apreciações preliminares

A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior (PSLS) é importante para os avanços da Educação de Surdos, tal qual foi o reconhecimento do *status* linguístico da Libras na década de 1960 e do seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, em 2002. Como documento guia das ações pedagógicas no ambiente escolar, a proposta visa o estabelecimento de novas práticas curriculares que considerem a língua, a identidade, a cultura surda e a visualidade, bem como a interculturalidade e as particularidades dos estudantes surdos, no que se refere ao ensino da língua portuguesa na perspectiva escrita (BRASIL, 2021).

A proposta preconiza que os estudantes surdos merecem ter um ensino da língua portuguesa sem limitações, com um currículo acessível e essencialmente visual. Então, no sentido de garantir esse direito,

[...] o grupo de estudo e pesquisa interinstitucional para sistematização de propostas teórico-metodológicas e práticas para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação básica e no ensino superior, vinculado a membros, foi convidado para o desafio de elaborar uma proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS). Em seguida, foi estabelecida uma parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do MEC para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de PSLS na educação básica e no ensino superior. (BRASIL, 2021).

A proposta resultante da articulação acima tem como público-alvo os currículos dos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades, e superdotação e para os estudantes surdos com outras deficiências associadas (BRASIL, 2021). A princípio, nota-se a relevância da proposição curricular por sua abrangência, quando se volta para as nuances do público surdo, conforme discriminado abaixo:

- **estudantes surdos e com deficiência auditiva sinalizante:** são aqueles que, “por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo, por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente por meio da língua de sinais”;
- **estudantes surdos com altas habilidades / superdotação:** são estudantes surdos com habilidades extraordinárias em uma ou mais áreas do conhecimento;
- **estudantes surdo-cegos:** são pessoas que possuem graus diferentes de perda sensorial, de visão e de audição, total ou parcial, concomitantemente. Fazem parte do público da educação bilíngue de surdos aqueles que se comunicam preponderantemente pela Libras ou pela Libras tátil. (CADERNO INTRODUTÓRIO/MEC /DIPEBS/SEMESP, 2021, p. 13).

Desse modo, constituem o público dessa proposta os estudantes matriculados em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, no AEE de escolas inclusivas – polo de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). Esse documento está organizado em seis cadernos. O Caderno 0, de cor violeta, trata-se de um caderno introdutório, responsável pela apresentação da organização da proposta; o Caderno I, na tonalidade verde, voltado para a Educação Infantil, trata-se de um trabalho inicial exclusivo com uso da Libras, para, posteriormente, trabalhar com práticas que envolvam as duas línguas; já o Caderno II, na tonalidade azul, é destinado à educação bilíngue de surdos nos anos iniciais do 2º ao 5º ano e para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); por sua vez, o Caderno III, na tonalidade amarela, é indicado para os anos finais do 6º ao 9º ano e para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Caderno IV, na cor laranja, é indicado para o ensino médio do 1º ao 3º ano e para o 3º seguimento da EJA; por fim, o Caderno V, na cor vermelha, é voltado para Educação de Surdos no Ensino Superior, com base nas ementas de diferentes universidades brasileiras que dispõem de disciplinas específicas nas graduações de Letras/Libras e suas terminalidades (BRASIL, 2021).

Como vemos, trata-se de uma proposta específica para a educação bilíngue de surdos, quando estabelece que essa Educação:

[...] deve ser uma modalidade de ensino presencial a ser ensinada numa perspectiva bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, multissemiótica, dialógica, contrastiva, baseada no perfil e nas especificidades dos estudantes surdos e surdo-cegos. (BRASIL, 2021).

Observamos que, ao especificar o delineamento da educação deste público, a proposta suscita e desenha também os perfis dos profissionais especializados para trabalhar com esta diversidade. Ou seja, os profissionais que trabalham com o português como segunda língua escrita para surdos, dentro das especificidades acima citadas, passam a ter no horizonte campos de atuação antes não implementados de forma sistematizada e formalizada, agora reconhecidos e demarcados enquanto professores de línguas em uma modalidade de educação.

Mesmo constando na LDB a especificação da maneira de contratação dos professores de surdos, “nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o *caput* deste artigo, serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)” (BRASIL/LDB, 2017, p. 25).

Mesmo com a determinação da LDB citada acima, é preciso, enquanto categoria e profissionais que vivem e acreditam na inclusão, fiscalizar as formas de como irão se desenvolver os trâmites, no sentido de quais critérios vão ser adotados para a contratação de determinados profissionais em detrimento de outros. Será considerado o tempo de experiência de trabalho, a proficiência a terminalidade da formação na área de Libras, por exemplo? Ou seja, é preciso que a administração dos municípios e estados e Distrito Federal trabalhem em conjunto com a comunidade surda, para que essa importantíssima proposta seja implementada de maneira significativa pelo país.

É importante salientar que a proposta não orienta a sinalização e a leitura visual de modo simultâneo, mas que tais práticas aconteçam separadamente. As práticas pedagógicas são pensadas com a incumbência do despertar da consciência visual da sonoridade e não da vocalização dos sons em si, pois a orientação é que as competências e habilidades a serem adquiridas e organizadas em seus distintos níveis, distribuídas nos cadernos/etapas da Educação Básica e do Nível Superior, considerem a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua na vertente escrita (BRASIL, 2021).

Quanto às práticas de leitura e de escrita, a proposta afirma que o ensino de português como segunda língua deve acontecer levando em conta “as atividades epilinguísticas” em prol da mobilização da reflexão sobre o texto lido ou escrito, com a finalidade de explorar suas distintas funções e possibilidades de construções. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita, considerando a imersão na língua de sinais, devem ocorrer de maneira paralela para que as práticas de escrita reflitam as de leitura (BRASIL, 2021).

Acerca da produção textual de surdos, é mencionado que a semitização da leitura e da escrita constitui o primeiro passo para a construção da literacia dos surdos. Esse conceito é definido pelo processo de assimilação, por parte dos estudantes surdos, das imagens, da língua

de sinais, das letras e das informações visuais variadas, por meio das quais são capazes de realizar confecções entre o significado e o significante (BRASIL, 2021).

Percebemos que a proposta reconhece e determina a educação bilíngue de surdos, quando a trata como uma modalidade de ensino. Mas é importante ressaltar que, no que tange à diversidade dos estudantes surdos, sobre surdos que não adquirirão a Libras ou aos que estão em fase de aprendizado do português escrito, cabe ao professor fazer as devidas adaptações (BRASIL, 2021).

Este talvez seja um dos maiores desafios dos professores, a possível limitação geral da proposta, tendo em vista que não é apresentada uma maneira específica de trabalho que contemple o ensino tardio da língua, já que vários surdos nascem em famílias ouvintes e ainda não têm o contato direto com a Libras e, conseqüentemente, o contato com o português tardiamente. Pois, há surdos adultos que não adquiriram a Libras e não estão na série compatível com a idade e podem não acompanhar as habilidades propostas para cada série dos cadernos.

Em seguida, vamos apresentar como está organizado e o que contém no Caderno III, por ser este o caderno intermediário da Educação Básica e, por isso, mantém mais relação com o estudo com surdos da Educação Básica.

2.5.2 Sobre o caderno III – Ensino Fundamental: anos finais

A proposta explicita levar em conta a inserção dos estudantes em práticas contextualizadas e o contato com materiais autênticos, que se baseiam no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e, considerando as línguas Libras e português, tem-se o Quadro de Referência para o Ensino de Português como Segunda Língua (QREPS).

Como podemos observar, o caderno III, referente aos anos finais, está organizado em níveis B1, B2, B3 e B4, os quais se relacionam com as respectivas idades/séries, quais sejam, 11 anos – 6º ano; 12 anos – 7º ano; 13 anos – 8º ano; e 14 anos – 9º ano. Podemos ver pelas imagens também que o nível de proficiência a ser alcançado é o nível “utilizador básico iniciador”. Dessa maneira, o caderno III está seccionado pelos níveis que segue e o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos deve acontecer por intermédio da Libras e do português escrito (BRASIL, 2021).

<i>Área do Conhecimento:</i>	<i>Português Escrito para Surdos</i>
<i>Nível</i>	Educação Básica
<i>Etapa da Educação básica</i>	<u>Ensino Fundamental</u> – 6º ano
<i>Fase anual de escolarização</i>	10 a 11 anos- B1
<i>Nível de proficiência</i>	Utilizador básico – iniciação

Figura 1 – Caderno III da proposta PSLs 6º ano
Fonte: Ministério da Educação, DIPEBS/ SEMESP, 2021.

<i>Área do Conhecimento:</i>	<i>Português Escrito para Surdos</i>
<i>Nível</i>	Educação Básica
<i>Etapa da Educação básica</i>	<u>Ensino Fundamental</u> – 7º ano
<i>Fase anual de escolarização</i>	≈ 12 anos – B2
<i>Nível de proficiência</i>	Utilizador básico – iniciação

Figura 2 – Caderno III da proposta PSLs 7º ano
Fonte: Ministério da Educação, DIPEBS/ SEMESP, 2021.

<i>Área do Conhecimento:</i>	<i>Português Escrito para Surdos</i>
<i>Nível</i>	Educação Básica
<i>Etapa da Educação básica</i>	<u>Ensino Fundamental</u> – 8º ano
<i>Fase anual de escolarização</i>	≈ 13 anos – B3
<i>Nível de proficiência</i>	Utilizador básico – iniciação

Figura 3 – Caderno III da proposta PSLs 8º ano
Fonte: Ministério da Educação, DIPEBS/ SEMESP, 2021.

<i>Área do Conhecimento:</i>	<i>Português Escrito para Surdos</i>
<i>Nível</i>	Educação Básica
<i>Etapa da Educação básica</i>	<u>Ensino Fundamental</u> – 9º ano
<i>Fase anual de escolarização</i>	14 anos- B4
<i>Nível de proficiência</i>	Utilizador básico – Iniciante

Figura 4 – Caderno III da proposta PSLs 9º ano
Fonte: Ministério da Educação, DIPEBS/ SEMESP, 2021.

Percebemos que o caderno se encontra em consonância com as políticas educacionais e linguísticas específicas para os surdos, quando consideram o par linguístico Libras/português, conseqüentemente, levam em conta a Libras como língua de instrução no processo de ensino aprendizagem do português numa perspectiva escrita (BRASIL, 2021).

A proposta aponta a necessidade de adaptações para respeitar a diversidade dos surdos, no entanto, não apresenta estratégias detalhadas de como devem ser feitas as adaptações para os estudantes que dominam o básico da Libras, pois a proposta é voltada para o ensino do português como segunda língua, não há um planejamento sistematizado a nível nacional para o ensino de Libras como L1. Então é considerado que:

A educação bilíngue de surdos só se concretizará com eficácia a partir da produção de novas práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes. (BRASIL, 2021).

É importante estarmos atentos para o fato de a aquisição ou o aprendizado tardio da Libras também ser uma especificidade dos surdos, que, além de prevista, precisar apresentar proposições, já que os professores provavelmente têm dificuldades ou não sabem como trabalhar, a depender do nível de Libras do estudante ou mesmo do seu total desconhecimento linguístico.

Cada um dos níveis supracitados é organizado respectivamente por competências gerais, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas de acordo com a “Leitura Visual” e a “Expressão Escrita”:

[...] à leitura são apresentadas como práticas de leitura visual, fato que exige o destaque à preocupação que se tem com a desaconselhável leitura sinalizada; em outras palavras, ler e sinalizar ao mesmo tempo compromete a estrutura de uma das línguas, uma vez que a estrutura do português é diferente da estrutura da Libras. É possível, entretanto, a presença da leitura visual e da sinalização de forma consecutiva, nunca simultânea. (BRASIL, 2021).

Dessa maneira, a Leitura Visual é uma prática que não deve ser feita simultaneamente com a sinalização, ela considera o canal visual dos estudantes surdos levando em conta a Libras e, só depois, o estudante terá a oportunidade de sinalizar para demonstrar o que foi entendido ou não.

A Leitura Visual está associada a competências que envolvem a compreensão de textos multissemióticos de distintos círculos sociais e a suportes, como anúncios de classificados

virtuais e impressos, charge e *curriculum vitae* para relação com a vida cotidiana e para a apropriação, por parte do estudante, de suas características e finalidades.

Alguns dos verbos demonstrados como habilidades para a Leitura Visual são desenvolver, relacionar, discutir, destacar, localizar, ler visualmente, desenvolver, explicar, responder, diferenciar, observar, apontar, atentar, os quais demonstram uma diversidade de ações a serem realizadas por parte dos estudantes.

Essas habilidades levam em conta alguns gêneros textuais, a exemplo de bilhete, carta, conto, e-mail, história em quadrinho (HQ), manchetes de jornais, notícia, boletos, cartaz – propaganda, contos em Libras, manual de instrução e uso, poemas em Libras e sua versão em português, regras de trânsito, poema, poema visual, lendas, tirinhas, diário pessoal, autobiografias etc. Observamos que a proposta apresenta uma variedade de gêneros textuais para o trabalho de ensino de língua portuguesa para surdos, o que, conseqüentemente, valoriza o trabalho com os multiletramentos, e também apresenta gêneros diversificados em distintos suportes (BRASIL, 2021).

A expressão escrita está relacionada a competências que envolvem a ação de produzir sentidos, por meio da produção escrita de vários gêneros textuais, levando em consideração diversas ocasiões de comunicação. Além disso, a produção de textos escritos leva em conta os aspectos semânticos e morfológicos, com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais, bem como à discussão na escrita da cultura surda e interculturalidade.

Alguns dos verbos colocados como habilidades da expressão escrita são responder, produzir, elaborar, escrever, reproduzir em português escrito, escrever, elaborar, criar, extrair, utilizar, usar. Tais habilidades consideram os gêneros bilhete, carta, contos, e-mail, manchete, notícia, história em quadrinhos. Abaixo, segue um modelo de Sequência Didática – SD, baseado em Dolz e Schneuwly (2004), que considera as habilidades dos eixos Leitura Visual e a Expressão que estruturam a proposta PSLS.

DISCIPLINA

Língua Portuguesa Escrita para Surdos

NOME DO PROFESSOR(a)

Professora Joana

TURMA/PÚBLICO

Estudantes Surdos do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que frequentam o 9º ano.

TEMA

Conhecendo e confeccionando o gênero propaganda

CONTEÚDOS TRABALHADOS

Trabalhar o gênero propaganda, com o intuito de entender a utilização das imagens por trás da intenção dos produtores;

Propiciar ao estudante surdo o desenvolvimento da leitura e da produção de texto, levando em conta o seu designer e a multimodalidade de maneira colaborativa.

HABILIDADES DA PROPOSTA - PSLs

LEITURA VISUAL

Ler visualmente textos escritos;

Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto;

Explicar em Libras o que leu em português escrito;

EXPRESSÃO ESCRITA

Escrever textos publicitários e usar recursos gráficos, elementos persuasivos e multissemióticos;

Usar os sinais de pontuação;

Reescrever textos, de forma individual ou coletiva, com o objetivo de elaborar hipóteses sobre convenções da escrita em português;

TEMPO DE DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SD

A Sequência Didática será realizada em quatro aulas, divididas em três momentos. Os dois momentos iniciais serão de 50 minutos e outras duas aulas seguidas, de 1 hora e 40 minutos.

MATERIAS NECESSÁRIOS PARA A EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Datashow, papel ofício, computadores ou notebooks, Plataforma Canva Logado.

AULA I – APRESENTANDO O GÊNERO PROPAGANDA

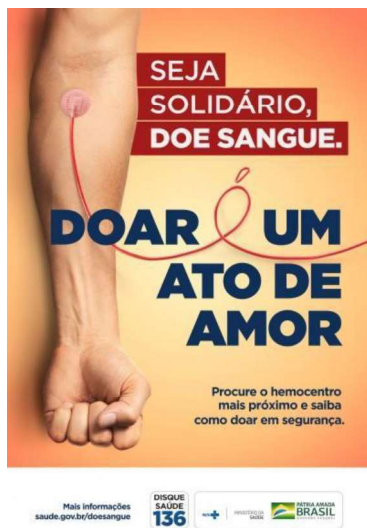
ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Os estudantes surdos se sentarão em círculos na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

INTRODUÇÃO

Com os estudantes em círculo, serão mostradas as duas propagandas, explicando que, conforme Costa (2008, p. 243), o gênero geralmente é composto de mensagens curtas, diretas e positivas, associado à linguagem não verbal, de modo que o formato do suporte e as imagens e ilustrações têm grande relevância para a construção de discurso na sociedade atual.

Mediante esse primeiro contato, eles serão divididos em duplas e depois irão refletir sobre os seguintes questionamentos: Onde esse texto é utilizado? Qual a sua serventia? Qual o assunto abordado?



<https://br.pinterest.com/coletacerta/propaganda/>

<http://www.hemopi.pi.gov.br/noticia.php?id=504>

DESENVOLVIMENTO

Nesse momento, serão expostos os dois exemplos de propagandas utilizados na cidade e as duplas vão escolher um dos exemplos para responder aos questionamentos acima de maneira escrita.

Em seguida, ainda em dupla e com o notebook, os estudantes receberão algumas folhas de papel ofício para rascunhar suas propagandas mediante o que foi discutido inicialmente.

CONCLUSÃO

As duplas irão socializar para os colegas suas respostas, dúvidas e dificuldades.

AVALIAÇÃO

A partir do que foi socializado pelas duplas, será explicado e demonstrado o gênero propaganda, sua usualidade e os temas relacionados, enfatizando a atenção deles para a parte gráfica deste gênero.

AULA II – ANALISANDO A COMPOSIÇÃO DO GÊNERO PROPAGANDA

ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Continuando na SRM, os estudantes se sentarão em duplas.

INTRODUÇÃO

Novamente serão mostrados, por meio do datashow, os dois exemplos de propagandas. Em seguida serão retomadas as discussões da segunda aula e desta vez serão feitas as seguintes perguntas: As informações do texto se referem a quais ações? Por que que o ato de PENSAR está associado a uma cor? Qual é a função das letras em destaque?

DESENVOLVIMENTO

Neste segundo momento, será feita uma discussão sobre as características semióticas que compõem os designers do gênero propaganda. Serão consideradas as respostas dos estudantes sobre os formatados, a cartela de cores e os formatos das letras na composição do gênero estudado e suas relações com a intencionalidade dos seus produtores. Aos alunos será proposta a realização de outros rascunhos no papel de ofício ou a modificação dos rascunhos que já fizeram.

CONCLUSÃO

No último momento, perguntaremos se eles conhecem o Canva, se já usaram ou conhecem alguém que utiliza, se sabem sua utilidade. Em seguida será explicado que se trata de uma ferramenta online gratuita de design gráfico, na qual podem ser criadas apresentações, posts para as redes sociais, vídeos, cartazes. Assim, na próxima aula, iremos explicar mais a fundo o seu funcionamento para criarmos em dupla nossa propaganda.

AVALIAÇÃO

Nessa aula, a avaliação consiste na observação da participação das duplas, considerando as indagações acerca do gênero estudado.

AULA III – CRIANDO O GÊNERO PROPAGANDA

ORGANIZAÇÃO DA TURMA

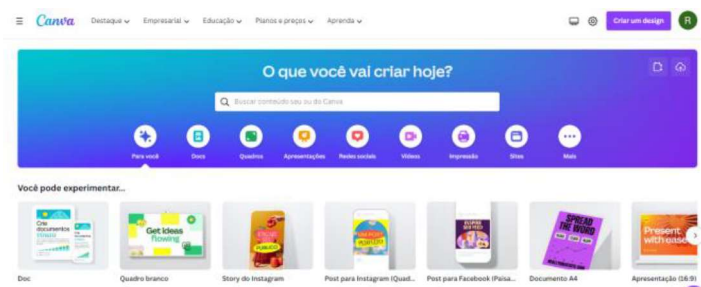
As atividades se desenvolverão na SRM, com os estudantes em dupla.

INTRODUÇÃO

Serão retomadas as discussões iniciais sobre a função do gênero propaganda, sobre sua organização, considerando as intenções de quem as produz, mostrando os exemplos apresentados. Em seguida, será apresentado, por meio do aparelho Datashow, o Canva, de maneira aprofundada, demonstrando suas possibilidades de criação de fundos, letras, de *upload* de arquivos, dentre outras.



<https://www.canva.com/>



<https://l3software.com.br/produto/canva/>

DESENVOLVIMENTO

Cada dupla, utilizando um computador com Canva já logado, irá navegar para conhecer as funções já apresentadas e outras de sua curiosidade.

Em seguida, cada dupla receberá três folhas de papel ofício para rascunhar como será a sua propaganda, considerando temática, arte, imagem, tamanho e distribuição das letras e possíveis cores.

Por fim, com base nos rascunhos atuais, eles irão criar sua propaganda utilizando o Canva com o auxílio do professor para tirar as dúvidas que surgirem no percurso.

Obs.: Caso não seja possível finalizar a produção dos gêneros na Plataforma Canva, a atividade será estendida para outra aula.

CONCLUSÃO

No final, as duplas, com auxílio do professor, vão revisar tudo: texto, enquadramento das imagens, tamanho das letras etc.

A versão final será salva numa pasta. Em seguida, as imagens das propagandas criadas serão colocadas em um pendrive, para posteriormente serem apresentadas para os colegas.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará mediante apresentação da produção final das duplas, considerando as discussões da finalidade do gênero estudado, bem como a criatividade colaborativa para a construção do mesmo.

FINALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando o que foi discutido sobre o gênero com as apresentações em dupla no último momento de avaliação, os estudantes irão colocar suas propagandas nos murais da escola ou em outros espaços estratégicos para a socialização com o restante da instituição escolar.

Observamos que a proposta considera, para o ensino de surdos, a apresentação de uma variedade de gêneros, e seus diversos suportes, bem como os verbos que compreendem as habilidades escritas, que também são diversos. Ademais, há ainda ações mais tradicionais, como observar, e até verbos que estimulam a criatividade, como criar, produzir. Assim, verifica-se que há uma preocupação com que os estudantes expressem e inovem por meio dos distintos gêneros utilizados (BRASIL, 2021).

Com essa ação de mirar a educação bilíngue de surdos como modalidade, são valorizadas as peculiaridades linguísticas e culturais do ensino para surdos e se dá visibilidade aos profissionais da área, mas, especificamente, o Caderno III não apresenta orientações específicas sobre o perfil profissional e o trabalho docente, no que se refere ao ensino de surdos que estão em fase de aquisição da Libras e de aprendizado tardio do português escrito. A proposta ressalta a necessidade de o professor perceber o uso constante da Libras e do português escrito, línguas com as quais o aluno convive e se expressa, e a necessária exposição dos estudantes a gêneros textuais diversos, por meio das habilidades e competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2021).

Dessa forma, consideramos que, apesar de a proposta não orientar um caminho para os estudantes que aprenderam a Libras tardiamente, a referida proposta constitui-se em um espaço para o trabalho com o letramento crítico, pela relação das competências gerais e da diversidade

de habilidades propostas, associadas a uma variedade de gêneros fomentadores e seus suportes. O que é importante, sobretudo na Educação de Surdos pois,

O letramento crítico busca encorajar os alunos a: reconhecer as múltiplas possibilidades de sentido do texto; estabelecer contextos entre leitura e suas próprias vivências; identificar questões voltadas a inclusão/exclusão; discutir como pessoas, lugares, eventos, temas são “representados” no texto; pensar as razões pelas quais um texto traz determinadas “representações”; identificar as razões pelas quais os sentidos do OUTRO se assemelham ou diferem dos sentidos do EU; discutir as influências de um determinado texto em seu próprio modo de agir/pensar. (DUBOC, 2016, p. 67, grifos do autor).

Assim, a proposta apresenta habilidades e gêneros que estimulam a inventividade, consideram também o aspecto intercultural, quando valorizam o par linguístico Libras-português, contemplados nas habilidades, como a histórias dos surdos, discussões em Libras e a cultura surda.

A proposta que orienta a Educação de Surdos como modalidade volta-se para um público variado de estudantes surdos e com deficiência auditiva sinalizante, estudantes surdos com altas habilidades/superdotação e estudantes surdo-cegos. Mas, a falta de especificação dos profissionais pode implicar profissionais não habilitados especificamente para lidar com as minúcias dos surdos apresentadas.

Além disso, o documento não apresenta proposições, caso os estudantes que estejam na sala comum não saibam a Libras com propriedade e, conseqüentemente, por conta do atraso linguístico, não acompanhem o currículo de determina série e, possivelmente, não consigam acompanhar as habilidades seriadas na presente proposta. Essas são, talvez, algumas das limitações deste documento.

3 LETRAMENTO(S) EM PERSPECTIVAS

Este capítulo visa apresentar as concepções dos Letramentos, as quais entendem que o ato de letramento envolve a construção de significados, o entendimento de sua natureza multimodal e social, para além do seu aspecto individual e cognitivo, os quais são importantes e enfatizados com mais frequência pela escola. Assim, as páginas que se seguem apresentam algumas definições do ato de se tornar letrado e do que seja produzir textos na contemporaneidade, considerando a mudança do termo “Letramento”, relacionado a aspectos cognitivos e individuais do desenvolvimento, para “Letramentos”, ligado às relações sociais e coletivas e ao ato de escrever na contemporaneidade. Em seguida, discute-se sobre as especificidades do ato de Letramento de surdos e as imbricações de se considerar as tecnologias digitais (TD), tanto como suporte constitutivo dos textos contemporâneos, como também como possibilidades múltiplas de aproximação dos surdos com a escrita.

3.1 LETRAMENTOS SURDOS: SUAS COMPLEXIDADES E PARTICULARIDADES

[...] é mediante a experiência cotidiana, que penetra a linguagem humana, que todos, surdos e ouvintes, vão se tornar letrados. Neste momento histórico, isto implica a utilização das novas tecnologias de informação no uso da escrita. (CERNEIRO, 2020).

Após o reconhecimento da Libras como sistema linguístico, é sabida, por parte da maioria dos educadores, a importância de proporcionar ao surdo maneiras de lidar com o português como segunda língua, de forma que considerem os aspectos visuais como elemento que caracteriza o ensino voltado para esse público, sem deixar de considerar as TD e suas implicações.

O campo da Educação de Surdos orienta que esses sujeitos tenham o ensino de português pela vertente escrita, considerado como segunda língua, pois esses, especialmente quando são usuários da Libras, se orientam no mundo pelas experiências visuais e precisam de estímulos e metodologias de ensino-aprendizagem diferenciados. Nesse sentido, relembramos que, para que o ensino-aprendizado de surdos tenha resultados mais satisfatórios, de acordo com a literatura especializada, é importante a inserção de estímulos visuais, de metodologias que considerem o português escrito como segunda língua, mediante o domínio da Libras como a primeira, sem perder de vista os Multiletramentos.

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam (ROJO, 2012, p. 13).

Então, pensamos que a Pedagogia dos Multiletramentos, com designes de significados e suas novas noções, possa conduzir práticas de ensino-aprendizagem e, especificamente, práticas de produções textuais, sejam elas digitais ou não, de modo mais significativo para aqueles que são, em sua maioria, guiados pelas experiências visuais. Como explica Ribeiro (2018), com base nas novas noções dos Letramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Ensinar, portanto, a produzir textos na integração de linguagens é, ainda mais, ampliar o “poder semiótico”, assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar (RIBEIRO, 2018, p. 77).

Entendemos que pautar o ensino de línguas na consideração do diálogo com as diversas gradações que compõem os textos potencializa a criticidade do estudante e sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, seja ele no suporte digital ou não, embora seja imperativa a inserção das TD no que tange à produção textual, principalmente de surdos, pois são guiados pela visualidade e deveriam ter o português escrito como segunda língua. Relacionado a esse contexto de produção textual de surdos, indagamo-nos juntamente com Ribeiro (2021):

Onde estão e circulam os textos de hoje? O que são e quais são as suas novas topografias e modulações, assim como conexões com outras expressões? Que novidades elas trazem em relação a topografias mais conhecidas ou tradicionais? Como tem sido aproveitadas as novas possibilidades de suporte para textos? Escreve-se sobre/com que materialidade nos dias de hoje? Estas são perguntas inquietantes, para as quais talvez só tenhamos ainda outras perguntas como respostas. (RIBEIRO, 2021, p. 167).

Ou seja, não basta explorar de maneira intensa o uso de imagens no sentido de se alcançar a comunicação com a língua portuguesa, ou para o domínio de determinado conteúdo. Isso é importante, mas, diante das diversas formas de produzir textos e de interagirmos com essas diversidades textuais, precisamos, na perspectiva de construção de sentidos como designes multimodais, propor a mistura das modalidades que compõem o texto e problematizar a

intenção por trás de determinadas produções e suas relações com o cotidiano. Pois, conforme Carneiro (2020):

A vida em sociedade está repleta de escrita. São as revistas, os panfletos e comerciais, as receitas médicas, os anúncios de publicidade e, atualmente, nas mídias das redes sociais. Se você não consegue ler e escrever, sua interação social fica muito prejudicada. Assim, o surdo fica duplamente excluído: primeiro, porque não se expressa oralmente e, segundo, porque não lê e nem escreve muito bem (CARNEIRO, 2020, p. 22).

Então, faz-se relevante considerar esse complexo contexto dos surdos no que tange à interação por falta do domínio do português escrito como segunda língua. Carneiro (2020), quanto à leitura e escrita, pondera que os recursos tecnológicos são aparentemente contraditórios, pois a autora considera que alguns surdos não acessam tais recursos contemporâneos por não dominarem bem a escrita, em contrapartida, os recursos tecnológicos operam no cotidiano de outros surdos como estímulo e concomitantemente tem-se a aproximação com o sistema de escrita (CARNEIRO, 2020).

Dessa maneira, é complexa e necessária a introdução das TD na Educação, principalmente dos surdos, não só para instrumentalização do ensino, mas para atender as exigências sociais e comunicacionais da contemporaneidade, marcada pelo digital e pelas redes sociais, rumo ao desenvolvimento de novas epistemologias e formas de nos relacionarmos.

A Sala de Recursos Multifuncionais não é somente o lugar onde acontece o AEE, muitas vezes é o local do Atendimento das famílias e de auxílio dos professores dos estudantes por ela atendidos. Esse é um espaço que se espera que esteja arquitetonicamente organizado, com variados recursos imagéticos colados e distribuídos pela sala, com uma variedade de materiais pedagógicos. Mas, muitos desses ambientes multifuncionais, assim como toda a educação, ainda são carentes de oferta de equipamentos, como computadores, tabletes, celulares à disposição dos professores e para todos os estudantes, de maneira a lhes proporcionar a especializada reflexão sobre as inúmeras outras formas de experiências visuais relacionadas ao português.

Essa falta de inserção das TD no ambiente escolar já era conhecida pelos profissionais envolvidos com a área, mas, com a ocorrência da pandemia do Covid- 19, quando a orientação foi a oferta de ensino síncrono ou remoto para os que tinham mínimo acesso à internet e de kits pedagógicos para os estudantes que não tinham acesso à internet, a comunidade escolar, familiares e governantes sentiram e perceberam a necessidade emergencial e as consequências do acesso ou não à internet. Isso fez com que a maioria das instituições escolares não tivessem

meios para ofertar uma educação e um ensino mais significativos. O momento pandêmico trouxe grandes desafios para a área da educação. Talvez o momento pós-pandemia seja a oportunidade de refletirmos sobre as consequências do não acesso à internet no domicílio e também das implicações da falta de políticas para a inserção das TD no processo de ensino-aprendizagem, ou das implicações da possível falta desses recursos, sobretudo nas salas de recursos multifuncionais, que se configuram como espaços de ensino-aprendizagem personalizados.

A integração das TDIC na educação básica pública permanece como grande desafio para os professores, para os gestores políticos e educacionais e muito ainda precisa ser feito para que tal integração se torne realidade (MARTINS; FLORES, 2017, p. 25).

Pois, para a efetiva incorporação das TD é necessário concebê-las, não como aparato, mas como utensílio interventivo no processo pedagógico, com vistas à expansão das possibilidades pedagógicas, não apenas de mudanças de formatos das atividades, principalmente no espaço de atendimento especializado, que lida com necessidades educacionais especiais.

3.2 CONCEITUALIZAÇÕES DE LETRAMENTOS

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. (Paulo Freire)

Ao surgir o conceito de Letramento, amplia-se o próprio processo de alfabetização para além da aquisição do código escrito, agora se espera a apreensão da linguagem, visando a comunicação efetiva por meio dela. Alfabetizar não é apenas o domínio da meta de alguns conteúdos até certa idade, como defendeu Paulo Freire. Mesmo quando utilizou a nomenclatura “alfabetização”, o autor visava uma educação questionadora e libertadora, sendo esse ato um processo que se interliga com os contextos sociais e históricos dos sujeitos e de como eles se inserem na sociedade permeada por diversas práticas sociais para contar quem são.

Nesse sentido, compondo os campos dos estudos contemporâneos dos Letramentos e apresentando uma concepção social de Letramentos, Street (2014) considera que quase todas as sociedades apresentam algum grau de letramento, já que as crianças já realizam a interpretação de logomarcas e anúncios ao fazer uma espécie de leitura advinda da mistura

complexa de escrita, imagens e linguagem oral. Desse modo, observa-se que o tornar-se letrado não envolve passividade ou um público a que este letramento se destine, mas as pessoas aprendem as práticas letradas nos ambientes escolares institucionalizados, e também na convivência do cotidiano, sejam elas na modalidade oral ou escrita. Assim, as pessoas têm seus letramentos locais e suas próprias formas de absorverem os novos letramentos com os quais vão tendo contato (STREET, 2014).

Para Street (2014), não faz sentido estabelecer o que ele denomina de a “grande divisão”, ou seja, a repartição entre aquele que é letrado, como tendo características mentais superiores com maiores chances de prosperar e ter grande sucesso na vida, daqueles considerados sujeitos iletrados, justamente por, aparentemente, terem o desenvolvimento de pensamentos menos críticos acerca da língua e das dimensões de poder que atuam sobre eles, ao ponto de a alfabetização ser vista como a solução da pobreza e da desigualdade e o analfabetismo a causa para que sujeitos não alcancem melhores condições no ordenamento social.

Sobre essa crença acerca do conceito de Letramento como ação de promoção social, Street (2014) menciona a necessidade de estudos que tratem deste campo para além dessa polaridade denominada de “grande divisão”. O ato de letramento varia a depender do contexto social das pessoas, sendo assim, é muito difícil estabelecer uma habilidade representativa para a solução que possa assim determinar o sucesso individual ou mesmo social (STREET, 2014).

Street (2014) denomina de “modelo autônomo” a falsa compreensão de o domínio da escrita facilitar “as funções lógicas da linguagem” e sugere, em oposição, o modelo “ideológico” de Letramento, fora das ritualizações, o qual demonstra a verdadeira natureza do letramento como prática usada para a manipulação dos envolvidos, como mecanismo político de poder, ou seja, não é o domínio do letramento em si que determina diretamente a riqueza e o sucesso, mas a consciência das relações de poder que o constituem (STREET, 2014, p. 108-109).

Todavia, percebemos que essa concepção social do Letramento entende que uma pessoa pode não dominar a leitura e a escrita, mas ainda participar das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita no seu dia a dia. Ao contrário, os estudantes surdos, que normalmente se comunicam por meio da Libras, guiados culturalmente pela visualidade, de algum modo, se adaptam à sociedade em seu cotidiano. Mas, provavelmente, em alguma medida, são impossibilitados de vivenciar as práticas de leitura e escrita na maioria dos espaços da sociedade brasileira, justamente pelo fato de não atingirem uma comunicação satisfatória ou por essa sociedade não ser bilíngue, considerando a língua gestual, ou por esses surdos não dominarem

completamente o português escrito como segunda língua. A não efetivação do bilinguismo pelos dois lados causa, conseqüentemente, uma barreira para uma comunicação autônoma.

Dado esse contexto, é imperativo a oferta de espaço para o ensino-aprendizado do português na modalidade escrita que contemple os aspectos linguísticos e identitários desses brasileiros, que, provavelmente, vivem práticas sociais truncadas justamente por não participarem ativamente desse processo. Sobre os Letramentos escolares e sua pedagogização:

A construção e interiorização do modelo autônomo de Letramento se consegue por diversos meios, [...]: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada, como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia. (STREET, 2014, 129-130).

Para Street (2014), aprender letramentos vai além do domínio do conteúdo, é um processo que envolve o contexto específico dos estudantes, juntamente com modos particulares, sendo que as modalidades de aprendizagens, as relações sociais dos estudantes com os professores constituem modalidades de socialização e aculturação.

Nesse contexto, aponta-se uma vertente atual do conceito, conforme Pinheiro (2016), denominada de “Multiletramentos”, o qual surgiu pela primeira vez no manifesto denominado de “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, do grupo de pesquisadores “The New London Group (NLG)”. Nessa abordagem, os Letramentos são entendidos como desígnios multimodais de significados, de modo que a investigação se volta, não para quais letramentos são necessários para determinado contexto, mas para como e quais recursos são usados nas interações sociais. Tendo em vista que:

Parece-nos claro [...] que o letramento inclua a alfabetização, sendo mais amplo que ela. As práticas de leitura e escrita, em nossa sociedade, foram se tornando mais exigentes e sofisticadas, o que trouxe também demandas novas para leitores e produtores de textos. (RIBEIRO, 2018, p. 28).

Assim, a criação dessa pedagogia é motivada, por um lado, pela grande multiplicidade e integração dos modos de construção de significados que estão em constante crescimento, os quais conectam agora o texto aos modos visuais, auditivos, espacial e comportamental; e, por outro lado, ancora-se também nas assimetrias culturais, linguísticas e paradigmáticas que compõem a sociedade (PINHEIRO, 2016). Ou seja, o grupo criou essa pedagogia ao constatar

que o termo Letramento, para se referir ao aprendizado apenas focalizando os domínios da leitura e da escrita, não dava conta das complexidades que envolvem as variações culturais, linguísticas e tecnológicas.

Primeiramente, gostaríamos de estender a noção e o escopo da pedagogia do letramento para que ela levasse em conta o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, sustentamos que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13).

Dessa maneira, para Cazden *et al.* (2021), a materialização da “Pedagogia dos Multiletramentos” envolve rever o que está sendo ensinado e, em especial, quais são as atuais necessidades de aprendizagens que essa pedagogia pode contemplar. Para isso, essa pedagogia tem duas questões que a fundamentam: “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou espectro das relações de aprendizagens adequadas”. Para materializar essa abordagem, que consiste, conseqüentemente, na relação do “o que” com o “como” da “Pedagogia dos Multiletramentos”, tem-se como conceito chave o termo Design:

Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de Design envolvendo três elementos: Designs Disponíveis, Designing e o Redesign. Juntos, esses três elementos enfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 35).

Nesse sentido, para os autores, a Pedagogia dos Multiletramentos envolve a construção de significados, os quais se desenvolvem por processo de design, mediante uma abordagem mais dinâmica e menos estática das construções significativas, que vão além da gramática tradicional. Dessa maneira, criamos sentidos por meio de um processo que envolve Designs Disponíveis, Designing, Redesign. Esse primeiro envolve as gramáticas das línguas e as gramáticas de outros variados sistemas semióticos, como o cinema, a fotografia ou a gramática gestual, abrangendo também por “ordens do discurso”(CAZDEN *et al.*, 2021).

Ao longo do tempo, por exemplo, as instituições produzem discursos – ou seja, as suas configurações de conhecimento. *Estilo* é a configuração de todas as expressões semióticas de um texto em que, por exemplo, a linguagem pode

estar relacionada com o layout e a programação visual. Os *gêneros* são formas de texto ou organização textual que surgem de configurações sociais específicas ou das relações específicas dos participantes de uma interação. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 37).

O Designing é a apropriação dos Designs disponíveis para construção de novos significados, eles poderão ter um grau de transformação baixo ou de maneira radical, a depender dos conhecimentos, das relações e das identidades, a depender das conjunturas sociais sob as quais esse Design foi realizado. Assim, o Designing:

[...] é o ato de fazer algo com *designs* disponíveis de significado, seja representando o significado para si mesmo, por meio dos processos ativos, interpretativos de ler, escutar, ver; seja comunicando-o aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e/ou vídeos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 172-174).

O desfecho desse processo de construção de significados é o (re)designed, ele constitui-se no resultado, na criação de um novo significado, por isso nunca será uma simples reformulação dos Designs disponíveis, mas eles podem variar entre “criativo” ou “reprodutivo” com relação aos recursos disponíveis para a ação de produzir sentidos (CAZDEN *et al.*, 2021). Para os autores, essa construção de significados tem como um de seus processos mais poderosos e contemporâneos a multimodalidade, a qual consiste na utilização de mais de um modo para produção textual ou evento de construção de significados, de modo que não temos como separar os aspectos do letramento alfabético, sobretudo numa sociedade constituída pelas mídias digitais contemporâneas.

Identificamos seis grandes áreas para as quais são requeridas gramáticas funcionais – as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de sentido: Design Linguístico, Design Visual, Design Sonoro, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal. O Design Multimodal é de uma ordem diferente dos outros cinco modos de produção de sentidos; ele representa os padrões de interconexão entre os outros modos. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 43).

Assim, na concepção dessa Pedagogia dos Multiletramentos, a multimodalidade é importante por misturar as formas de sentidos, pelos quais são construídos os significados, mistura essa que vai além da ênfase no escrito, mas que cria também em conjunto múltiplas maneiras de significar, de modo que:

Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas. Por exemplo, as imagens dos meios de comunicação de massa relacionam o linguístico ao visual e ao gestual de maneiras intrincadas. Ler a mídia de massa apenas por seus significados linguísticos não é suficiente. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 47).

Depois de discutido o que é denominado “o que” da Pedagogia dos Multiletramentos, o qual se constitui pela relação dos vários modos de significação para construção de sentidos, explicitado acima, em continuidade, para a materialização dessa pedagogia, tem-se o “como”. O referido processo do “como” se relaciona à natureza das aprendizagens apropriadas, esse “como” da Pedagogia constitui-se pelos seguintes elementos, a “prática situada (situated practice), instrução explícita (overinstruction), enquadramento crítico (critical framing) e prática transformada (transformed practice)”.

A prática situada consiste em submeter uma comunidade de estudantes a práticas significativas, capazes de construir variados papéis com base em suas “origens” e “experiências”. De modo que a comunidade precisa de uma variedade de pessoas especialistas em aprender novas práticas, estes especialistas podem tornar-se os condutores dos designers dos desenvolvimentos de suas aprendizagens.

Essa imersão leva em conta definitivamente as necessidades dos estudantes, as suas identidades afetivas e socioculturais, de maneira que a avaliação não acontece como julgamento, mas de modo processual, com o intuito de guiar os estudantes para as experiências e assistências que precisam para melhorarem a comunidade (CAZDEN *et al.*, 2021).

A Instrução Aberta não envolve a transmissão de determinado conteúdo ou memorização mecânica de exercícios, ela se baseia na intervenção ativa de professores e especialistas para organização de atividades que destaquem para os estudantes as características consideráveis de suas experiências e de atividades dentro da comunidade, dando permissão para que os estudantes tenham acesso a informações explícitas ao organizar e orientar uma prática mais proveitosa, juntando o que o aluno já domina com o que ele faz. Trata-se de um trabalho colaborativo entre professores e estudantes, para a realização de atividades mais complexas por parte do estudante. Pois se objetiva o desenvolvimento da “percepção consciente” e do “controle sobre o que está sendo aprendido” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 54). Na concepção do GNL,

Um aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso do esquema dos multiletramentos

proposto aqui, isso significaria que os alunos desenvolvem uma metalinguagem que descreve tanto o “quê” da pedagogia dos letramentos (processos e elementos de design), quanto os andaimes que constituem o “como” da aprendizagem (Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico, Prática Transformada). (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 54-55).

Como observamos, nessa concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, os estudantes também atuam na construção de suas aprendizagens pelos usos de linguagens e metalinguagens, que levam em conta a forma, o conteúdo e a função dos discursos. De maneira que a ação colaborativa dos estudantes denota tanto os processos do Design, quanto os elementos do “como”, que são a instrução aberta, a prática situada, o enquadramento crítico e a prática reformada.

Em continuidade, o enquadramento crítico tem a função de auxiliar os estudantes a “enquadrar” as suas competências adquiridas na “Prática Situada” e no “controle e compreensão consciente”, referentes à Instrução Aberta. De maneira que o professor levará os estudantes a questionar e estranhar o que já aprenderam e dominaram, fazendo com que eles tenham um distanciamento para ampliar, criticar, e aplicar o que aprenderam de modo crítico e possivelmente inovador dentro das comunidades (CAZDEN *et al.*, 2021).

Por último, a Prática Transformada consiste em revisitar a “Prática Situada”, de maneira que a teoria agora vira prática ancorada na reflexão, na qual os professores necessitam construir modos pelos quais os estudantes consigam demonstrar como eles são capazes de produzir designs e práticas reflexivas considerando seus objetivos e valores (CAZDEN *et al.*, 2021).

Assim:

Na Prática Transformada, em uma atividade, nós tentamos recriar um discurso envolvendo-nos nele, para nossos próprios objetivos reais. Portanto, imagine um aluno tendo de agir e pensar como um biólogo e, ao mesmo tempo, como um biólogo com grande interesse em resistir à representação de coisas femininas – de ovos a organismos – como “passivas”. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 57).

Alinhado a isso, tem-se a metalinguagem dos multiletramentos que:

[...] descreve os elementos do design não como regras, mas como heurística que explica a infinita variabilidade de diferentes formas de produção de sentido em relação às culturas, às subculturas ou às camadas da identidade de um indivíduo a que essas formas servem. Ao mesmo tempo, o Designing restaura a agência humana e o dinamismo cultural no processo de produção de sentido. Cada ato de produção de sentido tanto se apropria dos Designs Disponíveis, quanto os recria no Designing, produzindo, assim, um novo significado, o Redesigned. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 57).

Assim, considerando as múltiplas formas de produzir sentidos por meio de designs, que não funcionam como regras estáticas, ao focalizarmos os materiais didáticos e os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito como L2 para surdos no AEE, em face dos Letramentos nesse estudo, consideramos esses espaços como primordiais para o processo de sinestesia, que está atrelado ao conceito de multimodalidade. A sinestesia como um processo que envolve a “alternância” e a “mistura” dos distintos modos de significação é também:

[...] um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro. [...] é possível descrever uma cena em palavras ou retratar a mesma cena por meio de uma pintura; a pessoa que interpreta o significado visualiza a cena de maneira diferente se ouve as palavras ou se vê uma pintura da cena, ainda que sejam tentativas de representar a mesma coisa. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 267).

Observamos que o ato de se tornar letrado vai além do letramento focalizando a letra, mas envolve múltiplos modos pelos quais os significados são construídos. Dessa forma, considerando o ensino do português escrito como L2 para estudantes surdos que usam a língua de sinais, provavelmente, o trabalho desenvolvido, aliando o escrito com os outros modos já apresentados, tomando-os como designs de significados, amplie o desenvolvimento da escrita por parte desses sujeitos visuais, sobretudo na contemporaneidade constituída pelas TD.

Em conformidade com a ideia de multiplicidade para a construção do Letramento, é importante também considerar os gêneros textuais como fenômenos históricos que se vinculam com a vida nos aspectos social e cultural, resultados de organização coletiva que agem como estabilizadores da comunicação diária.

Segundo Marcuschi (2022), os gêneros textuais não são estáticos, mas sim se constituem pela maleabilidade da ação criativa. Além disso, surgem das necessidades socioculturais e na relação com as TD, pela intensidade de seu uso, de maneira que, atualmente, na fase da “Cultura Eletrônica”, com a utilização de telefone, gravador, rádio TV, computador pessoal e internet, trouxeram uma variedade de novos gêneros e novas maneiras de nos comunicarmos (MARCUSCHI, 2022).

Observamos, nesse sentido, que os gêneros textuais, na concepção apresentada, também vão considerar as misturas de signos verbais, sonoros, imagéticos e o movimento, para além da dicotomia oralidade e escrita. Além disso, o autor chama atenção para o fato de que,

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. (MARCUSCHI, 2022, p. 02).

Desse modo, temos a denominação de tipos textuais com o número reduzido de categorias, que são a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. E a denominação gênero textual como uma noção geral para se referir aos gêneros materializados, sendo, desse modo, possível a criação de uma infinidade de gêneros textuais, como telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião etc. (MARCUSCHI, 2022).

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. (MARCUSCHI, 2022, p. 02).

O autor relaciona o ensino da língua portuguesa e o trabalho com os gêneros como uma ótima oportunidade, como uma maneira singular de trabalhar com a língua de maneira funcional. Especialmente no caso dos estudantes surdos, é importante levar em conta a funcionalidade e toda a gradação de desígnios que compõem esses gêneros.

4 TRAJETOS METODOLÓGICOS NO VALE DO JIQUIRIZÁ

Esta seção apresenta a natureza e a abordagem do estudo e contextualiza o ambiente onde o estudo foi desenvolvido, realiza a caracterização dos agentes sociais envolvidos no estudo, expressa os procedimentos éticos para a viabilidade e a veracidade no desenvolvimento do estudo, bem como apresenta e justifica as técnicas para construção dos dados e os procedimentos para seu tratamento e posterior análise.

4.1 OS ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO

Em relação aos processos éticos do estudo, desde os seus objetivos até a análise do relatório final, é de extrema importância o rigor, também desde a entrada no campo de pesquisa. Os estudos se deram de maneira remota, em virtude do fenômeno pandêmico do Covid- 19, caracterizada pela OMS desde 11 de março de 2020, fenômeno esse que tem impactado nossas vidas no campo pessoal, de saúde e profissional, bem como, especificamente, no educacional, no fazer da pesquisa e na ciência da educação.

No sentido de oficializar o desenvolvimento do estudo que envolveu sujeitos, o realizamos mediante aceitação da apresentação/solicitação para participação na pesquisa. Para isso, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos professores, esse documento foi previamente enviado via e-mail como condição para que eles realizassem o questionário eletrônico. Quanto aos coordenadores, fizeram a entrevista pessoalmente, portanto, assinaram o termo da maneira presencial. Após a assinatura desses termos, uma cópia permaneceu com a pesquisadora e outra com os referidos participantes.

O TCLE atesta o consentimento e a aceitação dos participantes da pesquisa mediante a não-divulgação dos seus nomes pessoais. Além disso, por meio deste termo, afirma-se, por parte do proponente da pesquisa, a garantia de que os dados coletados e divulgados em tal produção acadêmica não terão fins lucrativos.

Assim, apresentamos formalmente a proposta de estudo via documentação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nas secretárias de educação dos dois municípios participantes do estudo. Após a apresentação, a pesquisadora teve acesso aos contatos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, o primeiro contato com os coordenadores e professores participantes do estudo se deu por conversa inicial pelo WhatsApp, a pesquisadora entrou em contato com os coordenadores e, posteriormente, com os professores para esclarecer aos possíveis agentes da pesquisa os objetivos, ressaltando a importância e a motivação desse contato para o contexto a ser estudado, a importância social da pesquisa e como se desenvolveria a participação deles nas etapas do estudo. Dessa maneira, a pesquisadora se encontrou presencialmente com os coordenadores para a realização das entrevistas semiestruturadas, e enviou, via WhatsApp, para os professores das SRMs, os questionários autoaplicados.

4.2 NATUREZA E ABORDAGEM DO ESTUDO

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa de natureza qualitativa, de base interpretativista, de cunho etnográfico, situada no campo da Linguística Aplicada (LA). A pesquisa qualitativa, de modalidade etnográfica, tem sido uma das mais utilizadas quando se busca compreender os fenômenos educacionais, por ressaltar seus aspectos qualitativos. Conforme Malighetti (2004):

O escopo da etnografia está em nos fazer encontrar, em nosso próprio horizonte, em nossas práticas linguísticas, em nossa própria experiência, os recursos que nos permitam confrontar-nos com o que é estranho. Esta compreensão requer uma relação dialética entre nossas pré-compreensões e as formas de vida que estamos tratando de compreender, colhendo a “sua” visão com o “nosso” vocabulário, a nossa linguagem, a nossa escritura. (MALIGHETTI, 2004, p. 114).

Assim, o método etnográfico, como uma das abordagens da pesquisa qualitativa, consiste na construção de um texto complexo, mediante a confluência das significações construídas entre os sujeitos, as técnicas e o pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a pesquisa qualitativa como aquela de ambiente natural e que apresenta caráter descritivo, com dados transpostos em palavras. Seus investigadores se preocupam com o processo e não com a finalidade dos resultados, apresentam análise indutiva e não pretendem o estabelecimento de verdades absolutas com a construção dos dados, mas almejam-se reflexões que vão sendo reveladas a partir do agrupamento das particularidades dos dados. Nesse sentido, “o fator significado é de extrema importância, pois valoriza-se a perspectiva dos envolvidos, suas significações na pesquisa” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 47-51). Tudo isso se encontra em consonância com Moita Lopes (1994), sobre a relevância dos significados, que são intersubjetividade. Moita Lopes (1994) ainda menciona que:

[...] é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximos da realidade que é realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é então colocado em aspectos processuais do mundo social. (LOPES, 1994, p. 332).

A circularidade hermenêutica que estrutura o método etnográfico viabiliza a amostra dos interlocutores no seu ato de se exprimir, possibilita a visão de como os informantes elaboram sua consciência e a “comunica” por meio das modalidades com as quais o antropólogo lhe acessa. Na concepção do ator, tem-se aí uma modalidade de interação singular que envolve

“troca” e “comunicação”, resultando numa linguagem de engajamento que faz surgir um entremeio entre culturas de pensamento “mestiço” e de escritura “intercultural” (MALIGHETTI, 2004).

Em continuidade, o estudo focaliza a ciência Linguística Aplicada (L.A), caracterizada por vários autores como ciência mestiça, mutável e transgressiva, quando se volta para fatores relativos aos usos reais da língua no cotidiano, quando considera os sujeitos, as culturas envolvidas e a língua atrelada ao indivíduo e não como mecanismo estático. Logo, a LA nos ajudou na construção da discussão em torno do ensino do português para surdos, considerando os materiais didáticos, os gêneros e os Letramentos, justamente pela invisibilidade deste campo de estudo, por ele envolver o novo conceito de surdez, a surdez enquanto cultura e não como um déficit. Então, a LA nos possibilita discorrer sobre o ensino de surdos pela vertente da diferença linguística e cultural, mirando a língua como um fenômeno social e vivo, como caracterizado a seguir.

4.3 O CENÁRIO DO ESTUDO: ABRANGÊNCIA SOCIAL E ESPACIAL

A pesquisa foi desenvolvida na região do Vale do Jiquiriçá, mais especificamente, o estudo envolveu os espaços de AEE de dois municípios.



Figura 5 – Região do Vale do Jiquiriçá
Fonte: Site Itiruçu Notícias.

A região do Vale do Jiquiriçá é composta por 20 municípios, tem uma população de 303.589 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020. Faz divisa com as regiões de Médio Rios de Contas, Piemonte do Paraguaçu, Chapada Diamantina, Recôncavo e Baixo Sul. Situa-se no bioma de Mata Atlântica e Caatinga. A região tem a agropecuária como a maior fonte de desenvolvimento econômico, com agricultura marcada pelo cultivo de abacaxi, café, amendoim, banana, cacau, cana de açúcar entre outras frutas, além de ter a pecuária marcada pela criação de caprinos, asininos e bovinos.

A região do Vale situa-se estrategicamente atravessada pela BR-116 e próxima da BR-101. Tem como principais centros os Municípios de Milagres e Jaguaquara, responsáveis pelas demandas de serviços, de comercialização de mercadorias e da produção agrícola (VALE DO JIQUIRIÇÁ/SIPAC/2021).

4.4 OS AGENTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa são professores de português escrito como segunda língua para surdos de dois municípios, os quais atuam com o português para surdos no AEE. Inicialmente, pensou-se em considerar os gestores escolares como sujeitos da pesquisa e os professores do AEE, mas, devido à característica itinerante da maioria dos municípios, optou-se por realizar a pesquisa com os professores que atuam no AEE e com a coordenação do AEE, por esses profissionais, coordenadores, atuarem diretamente junto aos professores.

O trabalho focaliza, especificamente, o momento pedagógico para o ensino do português escrito, sendo esse um dos momentos que compõem o AEE. As discussões sobre esse momento não consideraram, necessariamente, a série atual do estudante, mas os materiais e os gêneros que são utilizados, bem como as novas noções de letramento, atentando para a importância do AEE e desse momento pedagógico como um espaço singular, no qual a maioria dos surdos tem os primeiros contatos com a Língua Portuguesa.

Pela característica de desenvolvimento do AEE, no contexto inicial de entrada no campo de pesquisa, e pelo papel da coordenação como articuladora dos membros da instituição, quais sejam, direção, professor e família, escolhemos entrevistar, especificamente, esse profissional.

A ação efetiva do coordenador pedagógico com sua equipe escolar é de extrema importância para o bom trabalho, para a melhoria do fazer pedagógico da sala de aula. Além disso, o coordenador pedagógico busca integrar todos no processo de ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-

os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 98).

Respeitando os preceitos éticos da ciência para preservação dos participantes envolvidos, foram adotadas para a identificação dos Coordenadores Pedagógicos as siglas CP-1 e CP-2; e para os docentes, consideramos as nomenclaturas “Professor de Português escrito como Segunda Língua”, que foram denominados de PPS-1 e PPS-2. Considerando que o estudo se desenvolveu com poucos colaboradores por localidade, como forma de proteção dos colaboradores e dos dados, foram adotadas para os municípios as nomenclaturas M-X e M-Y. Para uma melhor caracterização dos sujeitos do estudo, segue o quadro com os seus perfis. Assim, no município MX temos os participantes CP1 e PPS1, e para o município MY, temos os participantes CP-2 e PPS-2.

Quadro 1
Perfil dos Coordenadores e Docentes

(M-X)	
<p>(CP-1)</p> <p>Graduação: Pedagogia</p> <p>Maior titulação acadêmica: Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Neuro-Educação</p> <p>Faixa de tempo que melhor ilustra o ano de conclusão dessa maior titulação: Entre 2015 e 2022</p> <p>Formação específica para o ensino de língua portuguesa para surdos: Não possui</p>	<p>(PPS-1)</p> <p>Faixa de idade: Entre 20 e 30 anos</p> <p>Graduação: Letras-Libras</p> <p>Maior titulação acadêmica: Graduação</p> <p>Faixa de tempo que melhor ilustra o ano de conclusão dessa maior titulação: Entre 2015 e 2020</p> <p>Formação específica para o ensino de língua portuguesa para surdos: Sim</p> <p>Faixa de tempo no trabalho com LP como segunda língua para surdos: Entre 1 e 5 anos</p> <p>Grau de proficiência na Libras: Compreende bem, sinaliza bem, escreve bem</p>
(M-Y)	
<p>(CP-2)</p> <p>Graduação: Psicologia</p>	<p>(PPS-2)</p> <p>Faixa de idade: Entre 20 e 30 anos</p>

<p>Maior titulação acadêmica: Especialização em Psicopatologia, Psicodiagnóstica Infantil e Aspecto Autista</p> <p>Faixa de tempo que melhor ilustra o ano de conclusão dessa maior titulação: Entre 2017 e 2021</p> <p>Formação específica para o ensino de língua portuguesa para surdos: Não possui</p>	<p>Graduação: Letras-Libras</p> <p>Maior titulação acadêmica: Especialização em Libras para professores e intérpretes</p> <p>Faixa de tempo que melhor ilustra o ano de conclusão dessa maior titulação: Entre 2015 e 2020</p> <p>Formação específica para o ensino de língua portuguesa para surdos: Não possui</p> <p>Faixa de tempo no trabalho com LP como segunda língua para surdos: Entre 1 e 5 anos</p> <p>Grau de proficiência na Libras: Compreende bem, sinaliza razoavelmente, escreve pouco</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

4.5 AS TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas que compõem a pesquisa são entrevistas semiestruturadas e questionários autoaplicados. A princípio, foi feita uma entrevista semiestruturada por meio de roteiro de perguntas destinadas à coordenação de área da Educação Especial dos dois municípios, a fim de caracterizar os distintos ambientes e seus impactos nas localidades em que estão instaladas e para compreender o macro funcionamento destes ambientes onde atuam os docentes, também sujeitos da pesquisa. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita e consta nos apêndices CP-1, CP-2.

Para Gil (2008),

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 112).

Também acerca da técnica entrevista, especificamente do tipo semiestruturada, Vieira (2009) considera que as questões são abertas, podendo o entrevistador fazer uso de roteiro de

perguntas. Porém, deve dar liberdade para que o respondente fale e ambos os envolvidos possam aprofundar longamente os pontos, mas sem que haja indução de respostas do entrevistador durante a entrevista.

Vieira (2009) também pontua que o envio do questionário via internet viabiliza o desenvolvimento da pesquisa, pois os participantes podem responder em horário mais oportuno. Assim, foram encaminhados, via WhatsApp, questionários autoaplicados para os dois professores que atuam no ensino do português escrito como L2 para surdos.

Acerca dos tipos de respostas para construção desse instrumento, “questionário de autoaplicação” para os professores, Vieira (2009) os caracteriza como sendo eletrônicos, constituídos de respostas qualitativas de variáveis numéricas, de respostas qualitativas de variáveis categorizadas, pela escolha de opções e por respostas quantitativas escritas nas próprias palavras dos respondentes. Com isso, sobre as vantagens e desvantagens desse instrumento, Vieira (2009) faz a seguinte ponderação:

Para o respondente, a grande vantagem do questionário de autoaplicação é o fato de ser possível responder às questões no momento que quiser e durante o tempo que julgar necessário. Não há pressão. Para o pesquisador, o questionário de autoaplicação apresenta duas vantagens: as respostas são coletadas em formato padrão, o que facilita a análise, e existe a certeza de que o entrevistador não influenciou na resposta. (VIEIRA, 2009, p.19).

O estudo realizou também como técnica qualitativa a análise documental, por meio de um dos cadernos de atividades entregues a estudantes atendidos no AEE, do segundo semestre de 2021. Nesse caderno, analisamos a compreensão de como a atual concepção de Letramento aparece nesse ensino.

Salientamos que, embora o estudo focalize o ensino em busca de identificação dos materiais didáticos e dos gêneros mobilizados na prática docente com surdos no AEE frente os Letramentos e Multiletramentos, entendemos o ato de ensinar como processo que não se separa do aprendizado. Pois o ato de aprender é um processo que não se dissocia do ato de ensinar, como postula Paulo Freire: “não há docência sem discência, as duas se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse sentido, concordamos com a definição abrangente de Gil (2008), mas não consideramos “básica” a ação de traduzir os objetivos do estudo em questionamentos específicos. Sobre o que envolve a construção deste instrumento, Gil (2008) menciona que:

[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção. (GIL, 2008, p. 140).

Então, sem perder de vista o ensino como ato inter-relacionado com ação de aprendizagem e considerando complexa a tradução dos objetivos da pesquisa para questões específicas, acreditamos que a confluência dos instrumentos – entrevista semiestruturada e os questionários eletrônicos autoaplicados, bem como das atividades dos professores, – viabilizou o desenvolvimento do estudo, de modo a atender os propósitos de compreender quais são os materiais didáticos e os gêneros mobilizados para o ensino do português escrito para estudantes surdos no AEE, considerando os Letramentos na região do Vale do Jiquiriçá, conforme preveem os objetivos específicos desse estudo.

5 ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE OS MD, GÊNEROS E AS NOVAS NOÇÕES DE LETRAMENTOS

Este capítulo apresenta as análises e discussões do trabalho, as quais foram resultantes de entrevistas destinadas à coordenação da Educação Especial de dois municípios do Vale do Jiquiriçá, e de questionário autoaplicado, enviado para os professores de português escrito do AEE de dois municípios, os quais foram nomeados de MX e MY, além da seleção de duas atividades dos cadernos destes dois professores.

Começamos as análises pela identificação e discussão dos MD utilizados para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos. Em seguida, são apresentados e caracterizados os gêneros selecionados pelos professores e suas relações com os Letramentos, e, por fim, são analisadas as atividades dos professores, nas quais aparecem algum gênero, também levando em conta como as novas noções de gêneros e as TD aparecem nessas atividades.

Assim, por se tratar de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, utilizamos como método de sistematização dos dados a triangulação, que, conforme Neves (1996, p. 02), consiste em “estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las, torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados”.

Considerando os objetivos da pesquisa, no processo da triangulação foram levantadas as seguintes categorias: os MD utilizados para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos; os gêneros mobilizados pelos docentes para o ensino do português escrito para surdos e suas imbricações com relação à noção inovadora dos Letramentos; as novas noções do Letramento no ensino do português escrito para os surdos e suas imbricações.

5.1 OS MD UTILIZADOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS

[...] como os artesãos, os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho: nessa perspectiva, a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente. (TARDIF, 2012).

Entender o contexto histórico dos acontecimentos é importante para tecermos considerações às ações humanas. Assim, também o contexto histórico é necessário para a

identificação dos MD que envolvem o trabalho do professor de português escrito para surdos, no sentido de entendermos os limites e as possibilidades do ensino da segunda língua para os surdos.

Como nos indica Tardif (2012), o trabalho do professor carece de instrumentos elaborados pelos próprios profissionais de ensino, sob suas próprias perspectivas, de maneira que ele deve moldar também o seu ambiente de trabalho para a promoção de práticas de ensino e aprendizagens significativas.

Considerando as especificidades do momento pedagógico para o ensino do português para surdos no AEE, a falta de conhecimento pela sociedade da existência de uma perspectiva escrita com metodologias em segunda língua, bem como do fato de serem recentes as formações e discussões sobre essa área dentro da Educação Inclusiva, foi apresentado anteriormente o perfil dos profissionais diretamente envolvidos neste trabalho pedagógico, a coordenação e o professor.

É válido salientar aqui que, no que tange ao ensino da língua portuguesa, em conversa inicial, os informantes da pesquisa explicaram que não trabalham a habilidade de produção textual especificamente. Sobre essa realidade, pensamos que os estudantes, provavelmente, formularão hipóteses para responder as atividades que não tenham, necessariamente, o foco na produção textual.

Dessa maneira, considerando o contexto sinalizado, percebemos que a maioria dos surdos não domina a primeira língua completamente e que, por conta disso, não se trabalha a produção textual escrita, conforme informou a participante. Provavelmente isso acontece pelo fato de a maioria dos surdos atendidos por esses professores não ter aprendido a Libras na mais tenra idade, o que trouxe consequências para o aprendizado da língua portuguesa.

Conforme Santana (2007), a maioria dos surdos é composta por filhos de pais ouvintes e adquiriu a língua de sinais e/ou a fala em idade tardia. Para a aquisição da linguagem, o desempenho declina com a idade de aquisição, o que apresenta mais inadequações fonológicas e também maior dificuldade em compreender mensagens em língua de sinais. Assim, conseqüentemente, o não domínio pleno de uma L1 dificultará o aprendizado da segunda língua, no nosso caso o português escrito.

Seguiremos com a apresentação dos MD que envolvem a construção do momento pedagógico de ensino do português escrito para surdos. Conforme Silva e Santos *et al.* (2014), os MD são artefatos que envolvem o trabalho docente, estando sua eficácia relacionada à intenção de quem faz uso e sua conexão com o planejamento escolar. Dessa maneira, o material

didático é o elemento capaz de proporcionar e potencializar práticas de ensino e de aprendizagem mais significativas.

Em consonância com o pensamento acima apresentado, Bandeira (2022) caracteriza materiais didáticos como “produtos pedagógicos”, tendo como conceito “material institucional”, usado para uma finalidade específica à educação, sendo esse, composto de textos, imagens, demandando escolha de suporte impresso, audiovisual e de novas mídias.

No que concerne ao material utilizado com frequência no trabalho com o português escrito como L2 com os surdos, PPS-1 declara utilizar colagens, jogos, vídeos, imagens, revistas, utiliza o material de língua portuguesa da série em que o estudante está matriculado e outros. Dessa maneira, observamos que são usados modos variados para lidar com a língua – as imagens em movimento, as cores e os diversos formatos de letras.

Como recursos digitais utilizados para o trabalho com o português escrito como segunda língua com os surdos, foram apresentados por PPS-1 o Google Meet, YouTube e WhatsApp. Quanto a isso, provavelmente, tais recursos eram utilizados para a comunicação com os estudantes e não necessariamente para o desenvolvimento de atividades que, de fato, refletissem sobre a língua dentro desses recursos. Essa inferência é coerente em virtude do próprio contexto pandêmico no qual foi realizado o presente estudo. Assim, tais recursos podem ter sido utilizados apenas para envio e recebimento de atividades e não para a promoção de reflexões para o ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua que permeiam esses recursos.

No que tange à utilização de outros materiais, ou à confecção destes para a finalidade do ensino do português escrito como segunda língua para surdos, não obtivemos respostas. No entanto, consideramos que a pandemia, além de desafiadora, foi um momento de reflexão de como promover uma educação que contemple também os estudantes surdos, pois sabemos que já é conhecida a falta de inserção das TD no ambiente escolar, o que gerou formas emergenciais e paralelas diversas de tentativas e desenvolvimentos de atividades, justamente pelo fato de nem todos terem acesso à internet.

Aqui é válido salientarmos que a inserção das TD no procedimento, para além do acesso à internet em si, também não resolveria por completo as demandas do processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso compreendemos que é necessário, conforme Rojo (2012), considerar a construção de outra mentalidade de organização para nos comunicarmos, que não está posta pela tecnologia propriamente dita.

Em relação à utilização de MD, PPS-1 declara usar diferentes recursos, além do material de língua portuguesa utilizado na sala de aula do estudante. Percebe-se que os profissionais

estão sempre prezando e sendo guiados pela visualidade ao trabalhar com a língua portuguesa. Os materiais “jogo da memória” e “caça-palavras” são considerados criações pelos professores, mas, possivelmente, sejam adaptados para os surdos a partir da Libras e não, necessariamente, para o ensino do português escrito como L2. Assim, como os recursos digitais Google Meet, YouTube e WhatsApp podem ser utilizados para a comunicação e o envio de atividades, mas não como recurso didático em espaços nos quais as atividades se desenvolvam de fato.

Quadro 2
Os materiais didáticos utilizados e sua frequência (I)

CATEGORIA COLABORADOR	FATORES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	DADOS
Materiais didáticos utilizados pelo Professor de português escrito como L2 (PPS-1)	10) Materiais didáticos utilizados com frequência para o momento da construção textual	Colagens, Jogos, Vídeos, Imagens, Revistas, Utiliza o material de língua portuguesa da série em que o estudante está matriculado, Outros
	16) Material(ais) desenvolvido(s) por você para construção(ões) da produção textual dos estudantes surdos. Quais o(s) material(ais) e o que utiliza para essa(s) confecção(ões)	Sim, atividades de português que desenvolvem o ensino e a aprendizagem do aluno, tais como jogo da memória, caça-palavras
	20) Recursos digitais que são utilizados para a produção textual com os estudantes surdos	Google Meet, YouTube, WhatsApp
	Outros recursos utilizados por você para construção da produção textual com os estudantes surdos	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no questionário.

A princípio, os dados apresentados por PPS-1 condizem com o que diz CP-1, no que tange à criação de MD:

Material, nem sempre é o que a gente quer, o que a gente precisa, mas a gente procura está também confeccionando pra está ajudando... Porque o financeiro também dificulta um pouquinho, mas a gente consegue está trabalhando direitinho, por que a gente faz mesmo, a gente confecciona bastante material. (CP-1).

[...] já tinha mais ou menos uns 10 anos que não mandava nenhum material, mas esse ano, final do ano passado a gente recebeu um material, teve uma escola que foi contemplada com bastante material, onde a gente pediu também material que vai contemplar o aluno surdo do município. (CP-1).

Ressaltamos que possivelmente pode haver materiais como os citados no quadro, também mencionado pela coordenação, mas pode ser que esses materiais não tenham o foco no ensino do português considerando-se uma metodologia de segunda língua.

Observamos também, pela própria fala de CP-1, que o orçamento é um fator que dificulta o acesso à variedade de MD. Quanto a isso, salientamos que, mesmo que houvesse por parte do governo orçamento elevado para essa finalidade, ainda assim o trabalho que é desenvolvido na SRM por meio do AEE necessitaria de uma constante inovação e criatividade por parte dos profissionais, tendo em vista que os materiais voltados para surdos, no que tange à língua portuguesa, ainda são incipientes se comprarmos com os materiais destinados ao ensino de língua inglesa, por exemplo.

Nesse sentido, entendemos que a inclusão educacional vai além da promoção de materiais didáticos. Entretanto, o ensino de L2 precisa levar em conta metodologias e materiais específicos em alguma medida, sobretudo por nos referirmos ao ensino de modalidade de língua visual e à realidade da maioria dos surdos, que não acessam a Libras como primeira língua e não têm uma comunicação eficaz, em seus diversos contextos sociais.

Sobre os MD utilizados por PPS-2, observamos que também são considerados materiais que exploram a visualidade, como apontam diversos trabalhos sobre o ensino de surdos quando considerada a educação bilíngue. São utilizados no trabalho com o português escrito como L2 para surdos: colagens, jogos, vídeos e imagens, mas não sabemos em que medida o docente produz algum material específico que também contemple o visual, já que à pergunta seguinte no questionário não houve resposta.

Sobre a produção de materiais pelos professores, provavelmente não houve resposta, pois, embora os profissionais da educação e o mercado já disponham de jogos educativos que contemplem o ensino de Libras, não há a produção de materiais didáticos voltados ao ensino da língua portuguesa, como acontece com o Inglês, por exemplo. Considerando o ensino do português como segunda língua, ainda não são encontrados materiais como livros didáticos, Materiais Didáticos – MD concretos para serem trabalhados a partir dos gêneros como unidade

textual, focalizando os desígnios de significados constituintes desde os textos mais visuais até os mais acadêmicos.

Nesse sentido, a recente proposta (PSLS) é importante quando sistematiza como esse ensino deve ocorrer em toda a Educação Básica até o Ensino Superior. No momento de realização da pesquisa, esse documento norteador encontrava-se em socialização pelos profissionais, de modo que eles ainda não colocaram em prática as orientações na escolha ou na elaboração dos MD. Por isso consideramos que, anteriormente à proposta, muito se discutia o ensino de Libras, mas ainda não se tinha um documento sistematizado como este atual, entretanto, quanto aos profissionais bilíngues, na proposição do ensino, precisamos, atualmente, pensar como propor atividades para os estudantes que têm atraso na aquisição da linguagem, ou seja, que adquiriram a Libras tardiamente.

Socialmente, sabe-se que os surdos aprendem o mundo por meio das experiências visuais e são encarados como sujeitos capazes, conforme Carmozine e Noronha (2012). Além disso, esses sujeitos precisam ter acesso ao português escrito como língua oficial para o seu desenvolvimento social e educacional, o seu ensino, enquanto modalidade escrita separada do ensino de Libras, ainda não é totalmente conhecido pela comunidade escolar. Pela realidade abaixo, o trabalho com a língua portuguesa parece não acontecer, porém ele vem sendo realizado pelo professor, mas geralmente os atendimentos não são bem diferenciados, como observamos.

Eu não sei te informar...Você fez essa pergunta para X, ela pode saber te responder melhor do que eu. Agora não é mais X a professora do AEE, porque foi contratada outra pelo processo seletivo que é Y. Se você quiser, te passo o contato dela. Elas me enviaram inclusive uma proposta de projeto com foco na língua portuguesa também, porque a gente não vai retirar X completamente, vamos ver de que forma ela ainda pode continuar contribuindo no AEE, e aí a gente vai tentar incluir essa parte de língua portuguesa. Quando eu trabalhava como psicóloga, aqui na rede, tinha uma classe bilíngue que era destinada para isso, mas agora não está tendo, tinha e eu vou tentar ver se consigo trazer novamente. (CP-2)

Observamos que PPS-2 não respondeu sobre a criação de MD, o que está de acordo com o que é colocado por CP-2, pois, pela não resposta e pelo que foi explanado na entrevista, constrói-se materiais, mas que não são, intencionalmente, ligados ao ensino de português como L2. Porém, há o desejo de desenvolvimento desses materiais. É importante que o professor crie materiais específicos quando necessários, pois o fato de não ter no mercado materiais variados para essa finalidade está relacionado com o fato de se referirem a um ensino para uma minoria linguística.

Quadro 3
Os materiais didáticos utilizados e sua frequência (II)

CATEGORIA COLABORADOR	FATORES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	DADOS
Materiais utilizados pelo professor de português escrito como segunda língua (PPS-2)	10) Materiais didáticos utilizados com frequência para o momento da construção textual	Colagens, Jogos, Vídeos e Imagens
	16) Material(ais) desenvolvido(s) por você para construção(ões) da produção textual dos estudantes surdos. Quais o(s) material(ais) e o que utiliza para essa(s) confecção(ões)?	Não respondeu
	20) Recursos digitais que são utilizados para a produção textual com os estudantes surdos	YouTube, WhatsApp
	Outros recursos utilizados por você para construção da produção textual com os estudantes surdos	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no questionário.

Dessa maneira, observamos que a produção de MD para o trabalho educacional com surdos se constitui em uma discussão importante e que, assim como o bilinguismo, encontra-se em construção, quando observamos que já são consideradas a visualidade e a capacidade dos surdos. No entanto, ainda são poucos os materiais específicos para o ensino para surdos, conforme demonstram os dados. Tendo em vista que o informante respondeu com a criação de jogos adaptados e o outro não respondeu.

Então, considerando o MD como artefato que envolve o trabalho educacional no caso dos surdos, no que se refere ao ensino do português como segunda língua, percebemos a exploração do visual, a existência de materiais adaptados, mas não a criação de materiais didáticos para tal finalidade. Mesmo com os atendimentos ocorrendo nas SRM, como apresentado por CP-1 e CP-2.

[...] a gente tem as salas multifuncionais, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado, essas salas são adaptadas para os alunos, quando eles são atendidos no turno. (CP-1)

[...] as salas de recursos têm vários materiais, que tem em cada uma, depende da quantidade de alunos que tem, quais deficiências que tem e tal. Aí... tem alguns materiais pedagógicos, computador, uma impressora. A gente tem até

uma máquina de braille em uma das escolas... tem muito material também de Educação Física, aqueles acolchoados, bola de fisioterapia, tem um monte de coisinhas assim. E jogos e livros de braille, a gente tem bastante material, só que agora, na pandemia, o atendimento não está acontecendo nas salas. (CP-2)

Assim, a ação de construir MD, especialmente para os estudantes público do AEE, não é somente necessária, mas é ação fundamental para atender as especificidades educacionais dos estudantes, pois, de acordo com a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, os estudantes com necessidades educativas especiais devem ter acesso a uma formação por meio da promoção de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, com vistas a eliminar as barreiras no âmbito social e educacional.

Deste modo, a produção de materiais é uma ação importante e de direito, enquanto artefatos que envolvem a ação pedagógica, como produtos pedagógicos para cumprir uma finalidade educacional. De acordo com Damázio (2007), além da utilização da língua, os estudantes surdos precisam de ambientes estimuladores, desafiadores para que possam ter suas capacidades exploradas, o que se faz, também, pela utilização de materiais didáticos, ligados a suas finalidades, para proporcionar práticas de ensino e aprendizagem mais significativas.

No que se refere à produção de materiais para o trabalho com o ensino do português escrito como L2 para surdos, não houve manifestação sobre a produção de materiais específicos por PPS-2, e PPS-1 sinalizou que utiliza jogos da memória e caça-palavras como atividades que desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Pelas respostas, não é possível saber em que medida o docente cria as atividades ou reproduz ou adapta as atividades de jogos da memória e caça-palavras que já estão na internet. O que não é uma ação totalmente negativa, já que a internet consiste num importante espaço de divulgação de diversos materiais voltados para o ensino e a aprendizagem. Entretanto, a utilização de caça-palavras e jogos de memória em si não proporciona o trabalho com os gêneros.

Considerando a internet como espaço de curadoria, guardadas as devidas proporções, pensamos que não há problemas em utilizar atividades já produzidas, ou adaptá-las para atender a realidade dos estudantes. Para isso, é preciso que essas escolhas aconteçam de maneira consciente e crítica, pois há atividades que estão nomeadas como bilíngues ou para surdos, mas não consideram a cultura surda. Um exemplo disso são as atividades e jogos que associam as letras do alfabeto do português ao alfabeto da Libras, como se para o surdo “A” de “Avião” e “Uva” tivessem a mesma representação cultural e sonora que tem para estudantes ouvintes.

Nesse sentido, o desenvolvimento de materiais pelo próprio professor é importante para considerar o contexto local dos estudantes e talvez não haja a menção de materiais autênticos,

tendo em vista que caça-palavras e jogos da memória já existem, mas podem ter sido adaptados para o trabalho com os surdos, conforme aponta a resposta de PPS-1, e talvez PPS-2 utilize também jogo da memória e caça-palavras, mas sem fazer nenhuma intervenção no material. Se assim for, pode ser que aconteça apenas a utilização de atividades da internet sem algum tipo de intervenção dos professores.

Nesse sentido, é também necessária a inserção de disciplinas em que os futuros professores de surdos possam ter a oportunidade de refletir e de construir materiais com a finalidade de ensinar o português escrito como L2 para surdos.

Esses espaços, como componentes focalizando o ensino do português escrito dentro da graduação em Letras/Libras, vêm se concretizando recentemente, pois a criação dos cursos dessa licenciatura é relativamente nova, datada de 2005. Nesse tempo, ainda não tinham professores para o ensino de surdos e, em 2006, foi criado o primeiro curso para formar esses profissionais específicos.

Enxergamos o fato de termos profissionais com formação específica atuando com surdos, pelos perfis apresentados no estudo, como um recente avanço. Conseqüentemente, do ponto de vista do perfil do professor para atuar com os surdos, os profissionais são formados em Letras/Libras, como determina a legislação.

Entretanto, o entendimento que o AEE disponibiliza para os surdos envolve duas línguas, e as demandas desse fato, como a criação de matérias pelo governo e pelos professores envolvidos principalmente, ainda são ações que estão se construindo.

Então, acreditamos que a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior (PSLS), organizado por habilidades para a leitura visual para a expressão escrita, possa nortear, em alguma medida, a elaboração de alguns materiais próprios para o ensino do português escrito para surdos. Mesmo não sendo esta a proposição deste documento, o fato de sua organização ser voltada para um público variado de surdos denota a preocupação com o trabalho com a visualidade, com a valorização do português como segunda língua, bem como com a construção do ensino-aprendizagens, considerando diversos gêneros, discussão que continuaremos na próxima seção.

5.2 OS GÊNEROS MOBILIZADOS PELOS DOCENTES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS

Na concepção de Marcuschi (2022), os gêneros textuais são “fenômenos” ligados a nossa vida nos aspectos social e cultural, sendo esses produtos de arranjos coletivos, os quais funcionam como “estabilizadores” da comunicação no cotidiano.

O autor caracteriza os gêneros textuais como não estáticos e maleáveis, os quais são produzidos de acordo com a criatividade e necessidades socioculturais e relacionados com as tecnologias digitais.

Entendemos que os professores elaboram um material para o ensino da língua portuguesa para surdos, mas talvez este material não oportunize o letramento de modo pleno, por ele não se basear na variedade dos gêneros discursivos. Ademais, o atraso na aquisição da linguagem faz com que os professores não trabalhem necessariamente considerando a série atual em que os estudantes estejam matriculados, mas leve em consideração a série compatível com o seu nível linguístico e cognitivo.

Observemos a tabela sobre a utilização dos gêneros para o trabalho com o português escrito como segunda língua para surdos. Considerando o quadro que segue, PPS-1 menciona a utilização dos gêneros “Conto” e “Meme”.

Quadro 4
Caracterização dos gêneros apresentados (I)

GÊNEROS	CARACTERÍSTICAS
Conto	O Conto é do tipo narrativo, sendo mais curto do que o gênero Romance, por exemplo, por isso tem como características também um número reduzido de personagens, com tempo e ambiente de acontecimentos dos fatos restritos, além de apresentar uma ou poucas ações, tornando os eventos concentrados, sem acontecimentos secundários como no Romance (COSTA, 2008, p.102).
Meme	O Meme, considerando a origem grega, é imitação. Essa definição vem da comparação com o gene, que é um transmissor de informações hereditárias. Dessa maneira, o Meme consiste em um transmissor de informações culturais, imitadas, que são passadas de pessoa para pessoa (DAWKINS, 1976 <i>apud</i> CANDIDO; GOMES, 2015, p. 3).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no questionário.

Talvez esses gêneros foram focalizados por suas características de síntese e da visualidade, no entanto, como discutimos, é importante a promoção de variados gêneros que circulam na sociedade, para que se tenha um ensino significativo por meio do letramento crítico, tendo em vista que Ribeiro (2018) salienta que se acredita que o letramento é um processo amplo, que inclui a alfabetização, e que as práticas de leitura e escrita tornaram-se mais

sofisticadas, o que, conseqüentemente, trouxe novas exigências para leitores e produtores de textos. Além disso, a proposta PLS, publicada em 2021, propõe uma variedade de gêneros para o trabalho de língua portuguesa para surdos.

Aí reside uma das maiores dificuldades no trabalho com o português como L2 para surdos, pois é necessário lidar com uma diversidade de gêneros, considerando sua primeira e segunda línguas. Não houve respostas nas entrevistas para os gêneros utilizados com menor e maior frequência, e também não foi sinalizada a maneira como os gêneros são utilizados, para sabermos se há por parte dos estudantes a produção em si dos gêneros.

Assim, não se sabe se, ao entrarem em contato com os gêneros, os estudantes são estimulados a escrevê-los e interpretá-los, a produzir outros gêneros semelhantes, a realizar a produção textual mediante a construção de gêneros, com base nas situações cotidianas concretas ou ficcionalizadas, para construir produções textuais que reflitam sobre aspectos de tonalidades, jogos de contrastes, tamanhos e formas das letras como elementos intencionais de produções de sentidos, conforme as novas noções dos designers de significados.

Quadro 5
Os gêneros utilizados no ensino de língua portuguesa para surdos como L2 (I)

CATEGORIA COLABORADOR	FATORES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	DADOS
Gêneros utilizados pelo professor de português escrito como segunda língua (PPS-1)	11) Gêneros utilizados com maior frequência para trabalhar com a produção textual com os estudantes surdos	Conto, Meme
	Outros gêneros utilizados por você com maior frequência	(Resposta opcional) Não respondeu
	12) A descrição que reflete o modo como esse gênero mais utilizado é mobilizado pelos estudantes para produção textual	Não sei ou não quero responder
	13) Gêneros utilizados com menor frequência para trabalhar com a produção textual com os estudantes surdos	Não sei ou não quero responder
	14) A descrição que reflete o modo como esse gênero menos utilizado é mobilizado pelos estudantes para produção textual	Não sei ou não quero responder
	Outros gêneros utilizados por você com menor frequência	(Resposta opcional) Não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no questionário.

Os estudantes surdos de PPS-2, conforme questões 8 e 9 do questionário, em sua maioria, compreendem e sinalizam a Libras de maneira razoável e escrevem pouco. No que tange à língua portuguesa, os estudantes compreendem e escrevem pouco.

Dado o perfil linguístico dos surdos e a partir da conversa informal com a colaboradora PPS-2 na localidade, MY oferta o AEE para o ensino de língua portuguesa na SRM no turno oposto, como um dos momentos pedagógicos que compõem o AEE. Estes atendimentos têm ocorrido de maneira remota, dado o contexto pandêmico. Entretanto, não se trabalha com a produção textual escrita, por conta do nível linguístico dos estudantes nas duas línguas.

Observamos que PPS-2 relata a utilização de uma variedade maior de gêneros, sendo eles receita, HQs, conto de fadas, contos da literatura surda, como os utilizados com maior frequência, e os gêneros anúncio, propaganda, notícia, blogue, memes, carta, e-mail, chats, entrevistas, reportagens e artigos, com menor frequência. Dessa maneira, de acordo com o “Dicionário dos Gêneros Textuais”, seguem as definições e caracterização desses gêneros.

Quadro 6
Caracterização dos gêneros apresentados (II)

GÊNEROS	CARACTERÍSTICAS
Receita	O gênero Receita está ligado à prescrição de remédios ou cuidados aos pacientes. Está relacionado também à ativação de fórmulas farmacêuticas e fórmulas para indústria ou economia doméstica. Na culinária, refere-se a instruções para preparação de algum prato. Dessa maneira, esse gênero tem ênfase na linguagem instrucional, com verbos no imperativo e infinitivo e organiza-se pela apresentação dos ingredientes e modo de preparo, podendo incluir o modo a ser servido (COSTA, 2008, p. 251).
HQs	Histórias em Quadrinhos (HQs) surgiram nos Estados Unidos, nos anos finais do século XIX, tiveram grande repercussão e espalharam-se pelo mundo como “fenômeno de massa”. Esse gênero mescla a linguagem verbal e a visual de maneira equilibrada, possibilitando uma rápida comunicação, ganhando a admiração de um público variado, então, as HQ’s espalharam-se como uma diversão, por sua interação dinâmica e criativa, sua ênfase no tipo de texto narrativo e com suporte manual e portátil (COSTA, 2008, p. 173).
Conto	O Conto é do tipo narrativo, é mais curto que o Romance, por isso tem uma escrita mais sintética, conseqüentemente, apresenta número reduzido de personagens, tendo também poucas ações. Ele tem origem na cultura oral, está ligado à vontade humana de compartilhamento de “acontecimentos”, “sentimentos” e “ideias”.

	<p>O Conto Popular mantém as mesmas características de brevidade dos personagens e temporal, mas os personagens são anônimos e “prototípicos”: rei, princesa, dragão, tem localização temporal indefinida, o que leva esse gênero para o ficcional. Esse gênero tem origem nas camadas não letradas, fazendo parte de uma tradição não institucionalizada, sendo este validado pela comunidade (COSTA, 2008, p. 102-103).</p>
<p>Contos da Literatura Surda</p>	<p>Contos da Literatura Surda, a princípio, entende-se por Literatura Surda, conforme Strobel (2016, p. 68), que são as várias experiências que, na maioria das vezes, demonstram suas dificuldades e conquistas com relação às opressões da cultura ouvinte, ela é a comprovação dos líderes e militantes surdos e da valorização das identidades surdas. A maioria desses registros estão em CD-ROM, Vídeos e DVDs, esses registros atualmente são dados de pesquisas para surdos e ouvintes de diversas universidades, dando assim forma ao artefato cultural que é denominado de Literatura Surda.</p> <p>De acordo com Peixoto e Possebom (2018, p. 90), existem fábulas que são traduzidas, adaptadas e criadas por surdos. Os autores apresentam fábulas traduzidas da Língua Americana de Sinais – ASL para Língua Brasileira de Sinais – ASL, A lebre e a tartaruga, O sapo e o boi, O lobo e cegonha, A reunião geral dos ratos, O leão apaixonado e A queixa do pavão, de tradução de Nelson Pimenta, que é surdo.</p> <p>Ainda como obras traduzidas dos clássicos da literatura mundial, fábulas para a Libras, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, são estas O Leão e o Ratinho, O Corvo e a Raposa, A Cigarra e as Formigas e o Pastor e as Ovelhas.</p> <p>Uma das adaptações apresentada é A fábula da arca de Noé, que trata de uma fábula bilíngue, composta por um livro digital e um livro impresso, de Claudio Mourão. Como fábula criada e traduzida é a única fábula intitulada O passarinho diferente.</p>
<p>Anúncio</p>	<p>O Anúncio consiste numa notícia ou aviso, com finalidade de divulgar informações para um público, trata-se, pois, de mensagem de propaganda com finalidade comercial, institucional, cultural etc. Ligado à publicidade, o Anúncio realiza a divulgação de determinadas marcas, produtos e serviços e instituição, por meio de recursos técnicos e multissemióticos e carros de comunicação. Assim, esse tem a possibilidade de circular em vários meios comunicativos e suportes, pode materializar-se de maneira escrita, na televisão, na internet, faixas e outdoors entre outros (COSTA, 2008, p. 40).</p>
	<p>A Propaganda é o discurso com a finalidade de vender produtos, através de mensagens de convencimento, para atrair diversos consumidores, por meio de diversos suportes, como televisão, rádio, jornal, revista e internet. Para isso, utiliza-se de mensagens curtas e diretas, com verbos de vocativos, se faz uso também da linguagem não verbal, de maneira que a forma do suporte, suas</p>

Propaganda	imagens e animações são muito importantes para a construção de discursos, com vistas ao consumo moderno, o que caracteriza o gênero como “essencialmente multisemiótico”, com argumentos apelativos e emocionais, sustentando padrões sociais e estéticos estereotipados (COSTA, 2008, p. 243).
Notícia	A Notícia é o relato de acontecimentos recentes do dia a dia, os quais são muito importantes para o seu público, tais acontecimentos podem ocorrer na cidade, no campo, no país ou mundialmente, e são exteriorizados também por diversos suportes, como jornal, revista, rádio, televisão e internet, entre outros (COSTA, 2008, p. 243).
Blog	<p>Blogue ou Blog surgiu com “a segunda onda da internet”, com os Weblogs, se configura por uma espécie de diário com páginas de comentários, que são atualizadas com frequência, sendo possível a leitura e a publicação de documentos. Geralmente configura-se por escrita semiótica, tendo em vista que o Bloguista ou Blogueiro utiliza imagens, fotos, sons e atualizações constantemente.</p> <p>Não se sabe ao certo quando surgiu, se em 1995 ou em 1994. Os Blogs estão divididos em dois grupos, os Weblogs pessoais, assim como diários, e Blogs informativos, que são para públicos que tenham interesse em comum (COSTA, 2008, p. 59).</p>
Meme	<p>O Gênero Meme, considerando a origem grega, constitui-se pela imitação. Sua definição, como explicamos acima, está relacionada à comparação com o gene, que é um transmissor de informações hereditárias. Então, ele é um transmissor de informações culturais, imitadas, que são passadas de pessoa para pessoa (DAWKINS 1976 <i>apud</i> CANDIDO; GOMES, 2015, p. 3).</p> <p>O Meme consiste numa informação curta, espalhada de cérebro em cérebro, ligada comumente há um acontecimento do cotidiano, cuja finalidade é a identificação com os fatos propagados, a realização de sátira. De modo que, assim como os genes, eles se dividem, transformam-se à medida que se espalham (CANDIDO; GOMES, 2015, p. 3).</p>
Carta	A Carta é, de modo geral, enviada por correio, através de envelopes que contêm mensagens, que podem ser escritas à mão ou digitadas individualmente ou por organizações, com a finalidade de comunicar algo. Muitas delas possuem estruturas parecidas, com elementos essenciais, como local, data, saudação, corpo e despedida, outras têm elementos específicos, como cabeçalho, numeração, além dos elementos anteriores. A Carta pode ser mais ou menos formal, a depender do seu correspondente, se esse é familiar ou comercial, há vários outros tipos de cartas (COSTA, 2008, p. 72).
	E-mail é definido como mensagem eletrônica escrita, trocada geralmente de modo assíncrono, normalmente por pessoas conhecidas ou amigas através de

E-mail	computadores e celulares com internet. Trata-se de um gênero emergente, organiza-se por mensagem direta, coloquial e eficiente, com ele tem-se a possibilidade de sobreposição de discursos e a fragmentação e divulgação em vários espaços, além disso, como correspondência formal ou informal, pode conter anexos, e os destinatários podem ser uma pessoa ou mais. Dessa maneira, esse gênero estrutura-se por meio do endereço do remetente, data, endereço do destinatário, possíveis cópias, assunto, texto, possível anexo e utilização de emoticons (carinhas). (COSTA, 2008, p. 130-131)
Chat	O Chat é uma conversa que se desenvolve mediada pelo computador, de maneira síncrona, utiliza-se de linguagem abreviada, pois faz-se uso de um novo código discursivo e cultural, por meio de recursos já existentes de sinais de pontuação, abreviações, elementos gráficos e letras maiúsculas, que têm um caráter informal. Os adolescentes que utilizavam as salas de bate papo misturavam os sistemas ideográficos, silábicos e alfabéticos. (COSTA, 2008, p. 85)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações de Costa (2008).

Observamos que PPS-2 seleciona uma variedade de gêneros ao todo, mas os que são utilizados com mais frequência ainda são poucos, embora tenhamos, conforme Ribeiro (2021), diversos suportes, suas modulações e topografias, considerando as novas possibilidades de suportes e as novas formas de materializar a língua portuguesa.

Em continuidade, vemos que PPS-2 apresenta maior número de gêneros utilizados com menor frequência, trata-se dos gêneros mais tradicionais (como carta), até os mais atuais (como memes e blogues de suportes digitais). Assim como outros gêneros que também não são utilizados com frequência, foram selecionados artigos, revistas e reportagens.

Novamente observamos a ênfase no uso de gêneros que se configuram por imagem ao invés daqueles que se estruturam por textos, sem, necessariamente, ter imagens. Talvez a escolha por tais gêneros possa ter sido motivada pelo fato de o surdo ainda não dominar completamente a Libras, ou tê-la aprendido tardiamente e não tenha o domínio razoável do primeiro idioma e, conseqüentemente, apresente dificuldades no aprendizado do português.

Notamos também que são utilizados os Contos da Literatura Surda, eles são muito importantes. Entretanto, um desafio relacionado ao ensino de surdos consiste em trabalhar com outras histórias apropriadas para a idade de surdos adolescentes, pois a maioria das traduções para Libras são de contos de fadas. Porém, existem no YouTube diversas produções de ouvintes e surdos que podem ser usadas com a finalidade do ensino da L1, e também como meio para o ensino do português como segunda língua.

Quadro 7
Os gêneros utilizados no ensino de língua portuguesa para surdos como L2 (II)

CATEGORIA COLABORADOR	FATORES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	DADOS
Gêneros utilizados pelo professor de português escrito como segunda língua (PPS-2)	11) Gêneros utilizados com maior frequência para trabalhar com a produção textual com os estudantes surdos	Conto, Receita, HQs, Conto de fadas
	Outros gêneros utilizados por você com maior frequência	Contos da Literatura Surda
	12) A descrição que reflete o modo como esse gênero mais utilizado é mobilizado pelos estudantes para produção textual	Em contato com os gêneros, os estudantes são convocados a escrever, seja para complementá-lo, para mostrar o que entenderam
	13) Gêneros utilizados com menor frequência para trabalhar com a produção textual com os estudantes surdos	Anúncio, Propaganda, Notícia, Blogue, Memes, Carta, E-mal, Chats
	14) A descrição que reflete o modo como esse gênero menos utilizado é mobilizado pelos estudantes para produção textual	Em contato com os gêneros, os estudantes são convocados a escrever, seja para complementá-lo, para mostrar o que entenderam
	Outros gêneros utilizados por você com menor frequência	Artigos, Entrevistas, Reportagens

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no questionário.

Assim como na Educação, de maneira ampla, se discute a importância das TD e as consequências da sua falta nas salas de aula, percebe-se que, no que se refere, especificamente, aos gêneros trabalhados com os surdos, os gêneros constituídos nos ambientes digitais não chegam também no trabalho especializado com os estudantes surdos, de forma plena. Fica em destaque o contraste entre os gêneros que são utilizados com mais frequência com aqueles utilizados com menor frequência. Possivelmente, isso acontece na tentativa de adequar as atividades propostas aos graus de domínio linguístico dos estudantes que não dominam completamente as duas línguas, em decorrência da aquisição tardia da Libras e da recusa de aceitação dessa língua, de identidade visual, por alguns surdos.

Ademais, em contato com os gêneros trabalhados de maior e menor frequência, os estudantes não são conduzidos, necessariamente, de maneira intencional, por parte do docente, à construção de produções textuais que reflitam sobre aspectos de tonalidades, jogos de contrastes, tamanhos e formas das letras, como elementos intencionais de produções de sentidos. Tal fato demonstra uma falta de exploração dos aspectos multimodais dos textos da atualidade, conforme Ribeiro (2020). Essa realidade implica o não desenvolvimento de um letramento crítico por parte principalmente dos surdos, os quais sofrem pelas barreiras linguísticas em decorrência do bilinguismo, que ainda está em construção, já que, em posse dos gêneros trabalhados, os estudantes são convidados a escreverem, seja para complementar o gênero, seja para mostrar o que entenderam acerca desses mesmos gêneros.

Nesse sentido, é válido salientar que, apesar do nível linguístico dos estudantes surdos que não dominam a Libras com proficiência, é possível que aconteça o trabalho com a introdução de produções textuais multimodais, como um dos processos da construção de significados que se dá por designs. Essa construção consiste numa atividade de realização de um conjunto de significados que estão ao nosso dispor mediante processos ativos de ler, escutar, ver, bem como comunicar os significados a outras pessoas mediante criação de enunciados que podem ser respondidos com a escrita, a fala, fotos e vídeos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Mas, pelas respostas, possivelmente esses gêneros não são trabalhados na perspectiva de se questionar as intencionalidades e as imbricações de suas construções enquanto designs disponíveis.

E o não domínio da Libras tem consequências para o ensino do português escrito como segunda língua para os surdos durante sua vida escolar, pois “sem a língua de sinais, esses anos passam sem a criança internalizar os conceitos das coisas e acontecimentos à sua volta, [...] o que levará a um atraso visível na linguagem percebido até mesmo por leigos” (SILVA, 2015, p. 60). A autora destaca ainda que:

Existem evidências de que a situação majoritária ou minoritária da primeira língua da criança, a valorização dessa língua na comunidade e sua utilização como instrumento para tarefas de alfabetização afetam os resultados linguísticos e cognitivos. Nesse sentido, a experiência e o contexto linguístico da criança surda se associam diretamente ao fator idade de aquisição. (SILVA, 2015, p. 60-61).

Sobre os recursos digitais utilizados para o trabalho com a língua portuguesa, temos o WhatsApp e o YouTube, além de outros apresentados no questionário, como o Instagram, o Facebook e o Google Meet. A utilização desses recursos acontece por já estarem no celular dos

próprios estudantes ou responsáveis e estes já serem associados a seus números de telefones, por exemplo. Esses dois recursos digitais, o WhatsApp e o YouTube, além de muito populares, admitem multimodos que compreendem o áudio e vídeo.

Entretanto, mesmo ao trabalhar com outras habilidades, como a compreensão de texto, ou mesmo com a Libras, não se desenvolve a formação de ambientes ricos e significativos no que tange à produção de textos, na perspectiva atual do conceito de Letramentos como designeres multimodais de construção dos designs de significados.

Nesse sentido, é importante observarmos algumas atividades que envolvem o ensino para surdos. Desse modo, mesmo pensando na escrita linear do português em ambientes mais informais de utilidades diárias ou em ambientes informais como na academia, faz-se necessária a compreensão dessa noção ampla de textos como construções de significados vinculados por meio das TD, que ainda não chegam na escola em formato de gêneros ditais destinados ao trabalho com a língua portuguesa, mas impactam e corporificam nossas maneiras de interagirmos atualmente no mundo através dos significados multimodais.

Dessa maneira, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é urgente a consideração da pluralidade dos Letramentos para além das atividades de leitura e escrita vinculadas ao letramento da letra linear, já que as maneiras de nos comunicarmos e os ambientes de aprendizagem sofrem constantes mudanças.

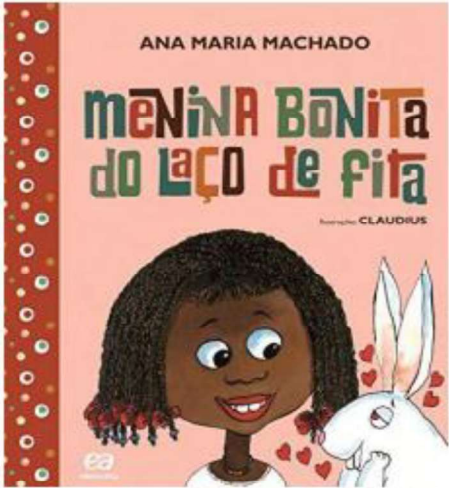
5.3 AS ATIVIDADES DIDÁTICAS E(M) POSSIBILIDADES DE LETRAMENTOS

Para a seleção das atividades, utilizamos como critério as que envolvem algum gênero textual, desse modo não escolhemos as outras em que o estudante teria que ligar imagens aos sinais da datilologia, de correspondência de sinal, palavras ou que utilizassem apenas o alfabeto manual em Libras. Ou seja, para atender a finalidade do estudo, optamos por considerar as atividades dos cadernos dos dois professores participantes do estudo, PPS-1 e PPS-2, com algum gênero.

Para relacionarmos as novas noções de Letramentos com o ensino do português escrito como segunda língua para surdos, foi considerada uma atividade de cada professor participante da pesquisa. Essas atividades disponíveis abaixo compõem um dos cadernos de atividades utilizados no semestre de 2021. Dessa maneira, depois de feito o questionário via formulário, foi solicitado que os dois professores mandassem algum ou alguns dos cadernos utilizados durante o segundo semestre de 2021. A seguir, apresentamos as atividades com gênero de um

dos cadernos do segundo semestre de 2021, usados pelo professor de português escrito como L2, no AEE.¹

MOMENTO LEITURA



ANA MARIA MACHADO

**menina bonita
do laço de fita**

Illustrated by CLAUDIUS

História adaptada em libras -LINK: <https://www.youtube.com/watch?v=Qb67SRTu-bE>

ATIVIDADE

1. Como é o nome da história?

2. Você gostou da história?

Figura 6 – Primeira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de (M-X).

¹O trabalho gradual com os gêneros deve levar em consideração os fatores idade e série, mas em ambos os cadernos de atividades não constavam essas informações.

3. Complete a historia com as palavras que faltam.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ERA UMA VEZ UMA _____ LINDA, _____.
 OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS _____ BRILHANTES,
 OS _____ ENROLADINHOS E BEM _____.
 A PELE ERA _____ E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA
 _____ NEGRA NA CHUVA.
 AINDA POR CIMA, A _____ GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS
 NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE _____
 COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS
 TERRAS DA _____, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.



Figura 7 – Segunda página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de (M-X).

4. Complete as palavras e depois escreva no quadradinho abaixo.







 MENINA M _ _ N _ _ N _ _ <input type="text"/>	 MÃE M _ _ _ _ <input type="text"/>
 AVÓ _ _ V _ _ <input type="text"/>	 COELHO C _ _ _ _ LH _ _ <input type="text"/>
 PANTERA P _ _ NT _ _ R _ _ <input type="text"/>	
 COELHINHA C _ _ _ _ L _ _ _ NH _ _ <input type="text"/>	

Figura 8 – Terceira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-1
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de (M-X).

Observamos que para trabalhar com a história “A Menina Bonita do Laço de Fita”, PPS-1 apresentou para o estudante a versão em Libras, considerando, dessa maneira, a peculiaridade

linguística do estudante surdo. Tendo em vista que, conforme Quadros (2007), a condição bilíngue dos surdos é uma realidade, mas ainda acontece a hierarquia vertical entre o português e outras línguas, no caso aqui a Libras, apesar da existência de algumas políticas de valorização e reconhecimento das mesmas.

Ademais, conforme Fernandes (2021), a atribuição de valor à língua portuguesa somente acontece por meio da língua de sinais, de maneira que o Letramento da língua portuguesa depende da construção do seu sentido na Libras. Sobre o grau de proficiência em Libras, PPS-1 sinaliza que a maioria dos estudantes compreendem, sinalizam e escrevem bem, do mesmo modo em relação à língua portuguesa, os estudantes também compreendem e escrevem bem.

Sobre o domínio da segunda língua, não é condizente com as atividades de lacunas que apresentaremos a seguir. Pois, se os estudantes compreendem e escrevem bem a segunda língua como sinalizado, atividades que solicitem o preenchimento de lacunas são voltadas geralmente para estudantes que não dominam ou compreendem bem determinada língua.

É perceptível nessa atividade que são feitas algumas indagações que requerem identificação e posicionamento do estudante surdo. Entretanto, a falta de outras perguntas relacionadas ao desfecho da história, sobre as características da mesma e o nosso cotidiano social resulta no não aprofundamento do aspecto crítico com relação à história e sua temática. Sobre essa observação de aprofundamento é válido dizer que em outro momento do caderno é proposta uma reflexão ao estudante com relação à boneca de pano Abayomi e propõe-se sua construção e registro por vídeo. Ação que envolve atividade prática do estudante sobre a construção do objeto, e também sobre a ação de ser registrado pelo outro.

Ainda sobre o trabalho com o gênero, com relação as duas últimas imagens, e considerando que os surdos não aprendem pela oralidade e, sim, pelo visual, a escrita de algumas palavras e a utilização de imagens é muito importante para que o estudante se familiarize com a escrita da palavra de maneira visual.

Então, consideramos importante o trabalho com a história e depois a promoção de espaço para que o estudante escreva as palavras que compõem o determinado gênero trabalhado. Contudo, em alguns momentos, pode ser que o professor já faça ou tenha feito em outra atividade o trabalho de “escrita de maneira tátil” para que o estudante tenha a experiência de pegar no material e melhor construir suas hipóteses de escrita, sempre contextualizando as palavras relacionadas à história, por meio da Libras.

Sobre o grau de proficiência, foi sinalizado por PPS-2 que a maioria dos estudantes surdos compreende, sinaliza e escreve bem na Libras. Com relação ao português, compreendem e escrevem pouco.

Observamos que PPS-2 utiliza a história “A casa amarela” para que os estudantes façam a leitura e a interpretação textual. Foi selecionada uma atividade de cada caderno, os *prints* abaixo compõem uma atividade e a história, que continua em outras atividades até o desfecho. A história apresenta as ilustrações dos personagens nas quais é perceptível a expressão dos mesmos personagens.

1. Sozinho ou se necessário com a ajuda de alguém, leia o texto “A casa amarela”, em seguida responda ao que se pede:



Cauã é um garoto de 11 anos que mora numa linda casa amarela. Filho de seu Alceu e dona Bela, Cauã gosta muito de conversar, jogar bola e fazer desenhos. Ele desenha o rosto das pessoas e tudo o que ele acha bonito, pois é muito esperto e observador.

Mas nem sempre Cauã foi assim...

Quando ele era bem pequeno, não aprendeu a falar como as outras crianças. Quando sua mãe o chamava, ele não respondia e não brincava com a vizinha Bia.

Quando queria alguma coisa, não sabia como pedir – chorava e apontava. Seu pai achava que ele nunca iria se comunicar, brincar com outras crianças, ou aprender a ler. Por isso, seu Alceu, Cauã e dona Bela viviam aborrecidos na casinha amarela, sem brincar e quase sem conversar.

a. Escreva o nome do menino retratado na história:

b. Qual é a cor da casa do menino?

Figura 9 – Primeira página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-2
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de (M-Y).

c. Por que todos da casa viviam aborrecidos?

Vamos continuar a aprender essa história...



Até que um dia, dona Bela e Cauã foram conhecer o doutor Luís, um médico otorrino, isto é, ele cuida do nosso ouvido, garganta e do nosso nariz. Ele era muito bacana e fez alguns exames... Finalmente, descobriu que Cauã não podia escutar os sons do nosso dia-a-dia e da fala. Ele vive num mundo sem som, nasceu surdo, e, neste mundo de silêncio, muitas dificuldades precisam ser superadas.

O doutor Luís ainda explicou que, hoje em dia, a surdez pode ser descoberta bem cedo, assim que o bebê nasce através do "teste da orelhinha".

Cauã teve sim muitas dificuldades para superar. Quando começou ainda pequenino na escola, percebeu que a professora, tia Rosa, mexia a boca de maneira muito engraçada, e ele não conseguia aprender e falar as letrinhas que ela ensinava. Queria ficar apenas desenhando as coisas que mais gostava. Seus desenhos eram sempre em preto e branco... Não havia cores.

d. Você está gostando de saber sobre a história de Cauã?

Figura 10 – Segunda página da atividade com gênero de um dos cadernos de PPS-2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de (M-Y).

As duas histórias selecionadas pelas professoras são importantes para serem utilizadas no trabalho com o português escrito como segunda língua para surdos. Entretanto, observamos que, talvez dentro de um mesmo caderno, seja importante apresentar outros gêneros associados a materiais concretos, além desses gêneros encontrados em um único caderno.

Nesse sentido, é necessário ampliar o uso de outros gêneros que podem ser utilizados diariamente para que os estudantes surdos sejam capazes de participar das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, pois, conforme Street (2014), uma pessoa pode não saber ler e escrever e ainda assim participar ativamente das práticas letradas. No caso dos surdos, por conta de pertencerem à outra cultura e o fato de o português ser uma segunda língua, eles podem ficar dependentes de familiares e amigos para transitarem com autonomia.

Observamos que nos cadernos apresentados por (PPS-1) e (PPS-2) são apresentadas atividades que exploram o colorido por meio de imagens que ajudam na compreensão das histórias. Isso é muito importante, pois, atualmente, considera-se a valorização de trabalhar com estudantes surdos por meio de atividades que não tenham apenas textos, sobretudo para estudantes que ainda não aprenderam a Libras desde pequenos e ainda não compreendem e não escrevem bem o português.

Observamos que o ensino do português para surdos leva em conta alguns gêneros, mas não acontece o letramento crítico de modo pleno, pois, conforme Duboc (2016), as atividades não proporcionam que os estudantes explorem as variadas possibilidades de sentidos no texto, como as temáticas estão sendo trabalhadas, bem como as influências textuais em sua maneira de pensar e se portar socialmente.

Percebemos também que não ocorre um trabalho que envolva os Multiletramentos. Conforme Rojo (2012), os Multiletramentos constituem-se pela multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica da construção dos textos atuais. Como percebemos, o acesso à internet na Educação Básica, e até mesmo no contexto especializado, ainda é escasso. Em contrapartida, a autora explica que os Multiletramentos são colaborativos, vão além da relação verbal e não verbal, quando são caracterizados como híbridos, fronteirços e mestiços. Desse modo, “O melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)” (ROJO, 2012, p. 23).

Então, é necessária a utilização de outros gêneros textuais como card, panfleto, meme, HQs entre outros, que não apareceram no caderno de atividades, provavelmente por não serem utilizados com frequência, como sinalizado pelos professores, possivelmente também pelo fato de os profissionais não saberem como usar esses outros gêneros de acordo com o nível linguístico dos estudantes.

Aí reside um desafio para a Educação de Surdos, no que tange ao ensino do português escrito como segunda língua para surdos, o fato da não utilização de uma variedade de gêneros, em decorrência do nível linguístico dos estudantes e segundo as novas noções de Letramentos. É o acesso a variedades destes gêneros e suas intencionalidades para a produção de sentidos

que vai proporcionar formas de ensino e aprendizagens significativas em decorrência das novas formas de produzir e interagir por meio dos gêneros.

A formação de professores para a diversidade para essa minoria avançou muito desde o reconhecimento da Libras, das licenciaturas específicas, como discutimos inicialmente. O fato de termos profissionais com formação na área é uma grande conquista. Entretanto, em revisão sistemática de teses e dissertações, focalizando a formação de professores de educação de surdos, as autoras consideram que a

[...] formação inicial de professores não tem contemplado as especificidades pedagógicas relativas à educação de surdos e, em consonância com os pressupostos que sustentam a Política de Educação Especial, muitas vezes, saber um pouco de Libras torna-se suficiente para se lidar com os processos educacionais destes alunos, visão esta que atribui à Libras caráter instrumental, deslocando-a de sua condição linguística (LODI, 2013). Nesse sentido, os desafios para esta formação aumentam, se a proposta for uma educação em equidade entre surdos e ouvintes (MUTTÃO; LODI, 2018, p. 52-53).

Somado a essa realidade descrita, é oportuno atentarmos para as relações que Monte Mór (2013) tece acerca da formação/atuação de professores e sua não relação com o necessário desenvolvimento de políticas públicas para a educação. A estudiosa considera que normalmente os docentes da área de ensino de línguas, especificamente, não estão habituados com a temática “políticas linguísticas”, as quais viabilizam e estruturam todo o processo de ensino-aprendizado e promovem o contexto de ensino, de modo a contemplar as necessidades dos estudantes.

Monte Mór (2013) atribui esse cenário ao fato de os professores, que estão em sala de aula, que conhecem e vivenciam as dificuldades com os estudantes, se enxergarem como “aplicadores” das diversas ações e políticas que não foram, de fato, propostas por estes próprios professores que atuam nas práticas de ensino-aprendizado. Tendo em vista que os programas diminuem a função dos docentes e dos planos linguísticos, tornando-os simplesmente a reprodução mecânica das perspectivas de outros especialistas, desconsiderando as diversidades e demandas reais dos contextos escolares (MONTE MÓR, 2013, p. 7).

Desse modo, a proposta de ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), ao sistematizar o currículo e suas habilidades, também fortalece as políticas linguísticas para surdos na prática cotidiana escolar, de maneira que o professor possa desenvolver práticas pedagógicas com mais segurança e variedade de gêneros.

Quando problematizamos o ensino do português escrito para surdos, observamos como é importante a participação do professor na proposição de ações que contemplem as

especificidades surdas, principalmente por estes estudantes adquirirem a primeira língua tardiamente, e por não serem guiados pela sonoridade das palavras e apresentarem desvios linguísticos distintos dos aprendizes ouvintes. Esses desvios precisam ser encarados pelo professor como um processo que envolve as duas línguas, e, geralmente, os docentes da área entendem e levam em conta essa diferença no desenvolvimento do aprendizado da língua portuguesa por surdos.

Mas, como observamos, são necessários, na formação inicial, momentos que promovam e exponham os futuros professores ao fortalecimento das especificidades pedagógicas para o trabalho com os surdos. O que envolve práticas que contemplem uma variedade de gêneros e sua crítica por parte dos estudantes, mesmo com os estudantes que adquiriram a primeira língua tardiamente e estão em um nível linguístico/cognitivo que não corresponde com a série, bem como são necessários momentos que promovam a produção de materiais didáticos criativos no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Ademais, considerando-se os Multiletramentos, é importante que ainda na graduação os estudantes de licenciatura desenvolvam estratégias para trabalhar com o ensino do português como segunda língua para surdos, levando em conta as redes sociais e suas possibilidades, mesmo frente à falta de infraestrutura e de tempo na educação básica brasileira.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho intencionou investigar quais os MD e os gêneros textuais utilizados para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos, além de suas implicações com a noção dos Letramentos e dos Multiletramentos, no Vale do Jiquiriçá. De maneira específica, o delineamento da pesquisa levou em conta o trabalho dos professores de português escrito do AEE e dos coordenadores, atuantes em dois municípios do Vale do Jiquiriçá.

Ao nos perguntarmos quais os MD e os gêneros textuais utilizados para o ensino do português escrito para surdos e suas implicações com a noção dos Letramentos, considerando a região delimitada, por meio da análise dos dados, foi possível perceber que os MD, geralmente utilizados para a finalidade do ensino do português escrito para surdos, são selecionados pelos professores considerando a visualidade como modo de expressividade desses estudantes, o que condiz com a filosofia bilíngue em construção no país.

Entretanto, considerando a delimitação do *corpus* analisado, podemos perceber que não há uma ação efetiva de construção de materiais didáticos como estratégias para desfazer as barreiras no ensino e aprendizagem dos surdos como público com necessidades educacionais específicas, conforme determina a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Isso pode acontecer pela escassez de tempo do professor ou pela falta de uma proposta que oriente essa ação no momento de realização do estudo, ou ainda por esses espaços de formação acadêmica estarem em construção.

Ainda relacionado ao material didático, o qual é um produto, um artefato que se liga à finalidade do professor para fins educacionais de ensino-aprendizagem, observamos que como recursos digitais apareceram duas plataformas e uma rede social muito utilizadas pelos brasileiros. Sem perder de vista o contexto pandêmico no período de realização da pesquisa, consideramos importante a utilização das TD, entretanto, elas não eram necessariamente utilizadas e relacionadas a algum material didático, por exemplo. Além disso, foi possível perceber que se utilizam jogos adaptados, ação importante, mas ainda não se tem a construção de materiais especializados e personalizados para a educação de surdos.

Sobre os gêneros utilizados no trabalho com a língua portuguesa, foi perceptível a discrepância entre os gêneros utilizados com mais frequência e com menos frequência. Os gêneros utilizados de maneira recorrente eram os da tradição escrita e os gêneros mais contemporâneos, comumente acessados pelo suporte digital, e os gêneros acadêmicos, como reportagem, artigo, entrevista, eram os menos utilizados, possivelmente pelo fato de os estudantes não dominarem razoavelmente a primeira língua.

Então, existe a valorização da cultura surda, a promoção do visual feita por professores formados na área da educação de surdos, como os licenciados em Letras/Libras, o que são conquistas inegáveis para o ensino do português escrito como segunda língua para surdos. Mas, considerando os Letramentos, é preciso a viabilização de caminhos para a ampliação da utilização dos gêneros nos atendimentos educacionais especializados, considerando os seus diversos suportes, contemplando assim as TD.

É válido salientar que a inserção das TD é uma demanda da educação de maneira geral, e também da educação inclusiva dos surdos. Talvez isso aconteça também pela falta de tempo dos professores, pela falta da promoção de espaços como uma disciplina que reflita sobre como propor práticas de ensino-aprendizagens que considerem as TD, e por falta de investimentos que deem mais visibilidade ao campo de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, ação que perpassa pela valorização da perspectiva de educação bilíngue, pois:

[...] ainda não há programas governamentais de informação às famílias que têm filhos surdos sobre a importância da língua de sinais nos primeiros anos de vida. Além disso, verifica-se a falta de apoio à escolarização bilíngue, sendo que a língua de sinais é a língua de instrução e de construção do conhecimento. A Língua Portuguesa é uma segunda língua, em sua modalidade escrita, sem ter um consenso sobre um programa de educação de qualidade para os surdos. (SILVA, 2015, p. 78).

Então, relacionada à necessidade de maior visibilidade e investimentos voltados para a educação linguística dos surdos, são necessárias também políticas que promovam o contato das crianças surdas com a Libras, para que tenham um bom desenvolvimento cognitivo, que viabilizem o ensino do português escrito. Mesmo que o domínio da primeira língua não seja o fator crucial para o aprendizado da segunda, ela é responsável por estruturar o pensamento dos surdos.

Percebemos que as novas noções do Letramento agora priorizam não somente uma variação de gêneros para o processo de ensino e aprendizagens, bem como não somente a relação da utilização de determinados gêneros para determinadas situações. Dessa maneira, foi positivo a utilização de imagens e dos gêneros que apareceram nos cadernos.

Mas, ainda assim, considerando a visão crítica do letramento e as novas noções de Multiletramentos, enquanto construção de significados por meio de designs que nos rodeiam, é importante a utilização de atividades que contemplem outros gêneros e que problematizem também as intenções e os efeitos de sentidos que eles proporcionam, bem como a forma e o

porquê de terem sido construídos como foram, no sentido de atender determinadas finalidades sociais.

A construção deste estudo proporcionou à pesquisadora e aos municípios envolvidos reflexões contemporâneas sobre as possibilidades, as dificuldades e os avanços em torno da educação de surdos no que tange ao ensino da língua portuguesa escrita para surdos, proporcionando, desse modo, ponderações acerca das suas atuações pedagógicas, das especificidades direcionadas aos surdos enquanto minoria linguística dentro das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Este trabalho é importante para os estudos do Letramento para pessoas surdas por realizar uma reflexão sobre a construção de materiais na SRM, por identificar e analisar quais são os gêneros utilizados para o ensino desta minoria linguística, considerando os Letramentos e os Multiletramentos, fatores esses que alicerçam a prática pedagógica.

Atualmente, notam-se muitos avanços no que tange à Educação de Surdos na perspectiva do bilinguismo em desenvolvimento. Dessa maneira, com essa atual filosofia está em construção também o campo de estudos *ensino do português escrito para surdos* e a *formação para se torna professor de surdos*.

A construção da docência no contexto da Educação de Surdos envolve o profundo conhecimento de duas línguas, sendo uma delas de modalidade viso-espacial. Contudo, há ainda o fato de que muitos surdos não tiveram acesso à Libras e, conseqüentemente, não tiveram o desenvolvimento cognitivo correspondente à série escolar; bem como, o ensino do português escrito e suas particularidades linguísticas e culturais são ignoradas pela maioria das comunidades escolares, embora já se reconheça a Libras como língua de comunicação e instrução. Então, são imperativos estudos alicerçados na Linguística Aplicada, que reflitam, por exemplo, sobre as concepções de surdez e de deficiências auditivas por parte da comunidade escolar e suas imbricações, para a construção de políticas linguísticas e práticas pedagógicas significativas e coerentes com as particularidades do bilinguismo surdo.

Ainda sobre o campo temático de investigações, na continuidade dos estudos no campo do ensino de português para surdos, são interessantes pesquisas de cunho interventivo do tipo participante, como na LA, para a proposição de propostas de ensino que ampliem a utilização dos gêneros e a construção de sentidos envoltos nestes, além da inserção das TD.

Assim, esperamos que as reflexões e os resultados desse trabalho sobre o ensino do português escrito para surdos, os materiais didáticos, os gêneros textuais e as atuais noções de Letramentos e Multiletramentos possam fomentar outras discussões em torno da construção de pesquisas futuras em torno do letramento de surdos. Dessa forma, são possíveis contribuições

significativas de pesquisas, que busquem a proposição da construção de materiais didáticos, de estudos sobre o letramento como desígnios de significados com os estudantes na sala de aula comum, bem como estudos que focalizem a formação do professor de surdos, considerando suas singularidades pedagógicas como intelectual bilíngue, de língua minoritária e de modalidade distinta das línguas orais.

REFERÊNCIAS

ALBA. Assembleia Legislativa da Bahia. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/40655>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BANDEIRA, D. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BASSO, I. M.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologias de ensino de libras - L1**. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRASIL. **Lei n. 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://cutt.ly/J1Klika>. Acesso em: 04 jun.2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html. Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos**. Brasília – DF, 2021.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. Memes: uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63. Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015.

CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. C. C. **Surdez e Libras**: conhecimento em suas mãos. HUB. ed. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CARNEIRO, M. N.; NOGUEIRA, C. M. **O uso da escrita pelo cidadão surdo no contexto das mídias sociais**. CRV. ed. Curitiba: CRV, 2020.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, v. 7, 1986.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais.** RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo. (Orgs.) Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* 1. ed. Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.** 1. ed. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAMÁZIO, M. F.M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** 1. ed. Brasília/DF: cromos, 2007.

DECHANDT, S. B. **A apropriação da escrita por crianças surdas.** In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I.** 1. ed. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUBOC, A. P. M. **Avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta.** In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 57-79.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”:** redescrições em curso. In: LOPES, L. da M. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FERNANDES, S. **Educação de surdos.** 2. ed. Curitiba: Ibipex, 2011.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** Disponível em: <https://cutt.ly/D1Kzkd8>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Disponível em: <https://www.alex.pro.br/libras3.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FORMULÁRIOS. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/u/0/> Acesso em: 02 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOOGLE MEET. **Tutorial**. Disponível em: <https://cutt.ly/G1KzP2z>. Acesso em: 28 out. 2020.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Elísio Medrado. Disponível em: <https://cutt.ly/B1KzJjo>. Acesso em: 28 fev. 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Laje. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/laje/historico>. Acesso em: 28 fev. 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Ubaíra. Disponível em: <https://cutt.ly/i1Kz2eL>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ITIRUÇÚ NOTÍCIAS. **Índice de desenvolvimento do Vale do Jiquiriçá**. Disponível em: <https://cutt.ly/w1Kxqnt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na era da globalização**. In: LOPES, L. da M. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010, p. 455-479.

LOPES, L. da M. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: LOPES, L. da M. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 12-24.

LOPES, L. da M. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-163.

LOPES, L. da M. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada. **A linguagem como condição e solução (1), D.E.L.T.A**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338. Disponível em: <https://cutt.ly/L1Kn0A0>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MAHER, T. M. **Ecos de resistência: políticas e linguísticas e línguas minoritárias no Brasil**. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MALIGHETTI, R. Etnografia e trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jul. 2004, p. 114.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidades**. Disponível em: <https://cutt.ly/01KxSY8>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, R. X.; FLORES, V. F. Era uma vez o Proinfo: diferenças entre metas e resultados em escolas públicas municipais. **Horizontes**, v. 35, n. 2, mai./ago. 2017, p. 17 -26.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**, Chapecó, V. 21, n. 28, 03, 2009, p. 191-206.

MONTE MÓR, W. **As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos**. Rio de Janeiro – CBLA, UFRJ, setembro, 2013.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Formação de professores e educação de surdos**: revisão sistemática de teses e dissertações. São Paulo: Psicologia Escolar e Educacional, n. especial, 2018, p. 49-56.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, edição I, jan. 2013, p. 95-103.

PEIXOTO, R. L.; POSSEBON, F. **A produção de fábulas em Libras**. In: PEIXOTO, J. A.; VIEIRA, M. R. (Orgs.). **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, p. 89-101.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: LOPES, L. da M. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55.2, mai./ago. 2016, p. 525-530.

QUADROS, R. M. *et al.* **Exame ProLibras**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

QUADROS, R. M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

QUADROS, R.M. **O bi do bilinguismo na educação de surdos**. In: QUADROS, R. M. **Surdez e bilinguismo**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e a educação de surdos no Brasil. V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007, v. 1, p. 94-102.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística**: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 29).

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**, Cascavel/PR, v. 8, n. 14, 1º sem. 2007, p. 19.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da Linguística Aplicada.** In: LOPES, L. da M. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 149-168.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTA CATARINA. Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação,** Chapecó, ano 21, n. 28, mês ano, p. 191-206.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguística.** 1. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, A. D. S.; COSTA, E. S.; BÓZOLI, D. M. *et al.* Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda,** n. 23, maio de 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/rosan/Downloads/ARTIGO%20-%20OS%20SISTEMAS%20DE%20ESCRITA%20DE%20SINAIS%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2022.

SILVA, S. G. L. **Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos.** In: RIBEIRO, Thiago; SILVA, Aline G. (Orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SILVA, W. R. Rodrigues; SANTOS, J. S.; MELO, Márcio Araújo de M.A.; *et al.* **O que são Materiais Didáticos?**In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. de. (Orgs.). **Uma abordagem na Linguística Aplicada. Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 263-293.

SKLIAR, C. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada.** In: Skliar, C. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre, 2005, p. 32-48.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: In: Skliar, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 6-31.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

UFSC. **Projeto online de pedagogia bilíngue vence prêmio internacional.** Disponível em: <https://cutt.ly/92qeT4b>. Acesso em: 18 mar. 2021.

UFRB – Centro de Formação de Professores. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa.** Amargosa, 2012.

VALE DO JIQUIRIÇÁ. **Sistema de informações do patrimônio cultural da Bahia – SIPAC.** Disponível em: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/vale-do-jequirica/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

VALE DO JIQUIRIÇÁ. **Amargosa.** Disponível em: <http://pedacinhodobrasil.com.br/2018/11/03/vale-do-jequirica-amargosa-2/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VALE DO JIQUIRIÇÁ. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/09_Vale_jiquirica.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

VIEIRA, M. **Professor de surdos como intelectual específico:** formação em pauta. Ilhéus, Bahia: EDITUS – Editora da UESC, 2015.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários.** 1. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.

ZOOM, Plataforma. Disponível em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM CP-1 NA ÍNTEGRA



ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO À COORDENAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES QUE OFERTAM O AEE OU À COORDENAÇÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PESQUISADORA: Rosana dos Santos Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

PESQUISA: PORTUGUÊS PARA SURDOS – MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS E LETRAMENTOS

- **PERFIL DO COORDENADOR**

1) Qual curso de graduação realizou e ano de conclusão?

Vou tentar lembrar pra te dizer. Eu sou pedagoga, concluí meu curso em 2012, em Salvador, na FTC.

2) Você realizou algum curso de pós-graduação? Qual ano de conclusão?

Sou pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia, o ano... não sei te dizer exatamente o ano, mas acho que foi 2015, não tenho certeza, mas acho que foi 2015. Fiz também Educação Especial, concluí tem quatro anos.

3) Está fazendo outro curso nessa área? Qual?

E estou concluindo também Neuro-Educação.

4) Já participou de alguma formação na área da Educação de Surdos? Qual?

Formação, não, nenhuma. Como te falei, estava um curso de formação no Lions e não concluí, comecei, mas não concluí.

- **DADOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

5) Quantas escolas ofertam o Atendimento Educacional Especializado na cidade?

Aqui, quatro escolas.

6) Os atendimentos acontecem em salas de atendimento específicas? Como elas estão estruturalmente ambientadas?

A gente tem as salas multifuncionais onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado, essas salas são adaptadas para os alunos, quando eles são atendidos no turno oposto, no caso, quem estuda pela manhã vai tarde os da tarde vão pela manhã. Nós temos

profissionais também, professores de Educação Especial para esses alunos que fazem o atendimento para esses alunos. Material, nem sempre é o que a gente quer, o que a gente precisa, mas a gente procura está, também, confeccionando pra está ajudando... porque o financeiro também dificulta um pouquinho, mas a gente consegue está trabalhando direitinho, por que a gente faz mesmo, a gente confecciona bastante material.

7) A escola atende a quantos surdos, aproximadamente?

Na zona rural, tem algumas escolas também que tem o Atendimento Educacional Especializado, tem a Sala de Recursos e a escola que não tem o carro traz esse aluno ou quem não pode vir no turno oposto a gente faz um esforço de estar atendendo no turno mesmo que o aluno estuda. Aí alguém da escola traz esse aluno para a escola onde tem a escola mais próxima, onde tem a sala do AEE e a gente faz o atendimento.

8) Os estudantes atendidos são todos da zona urbana? Se não, como são feitos os atendimentos dos estudantes da zona rural?

Nosso município, a gente tinha dois alunos surdos. Esse ano uma foi para a escola do estado, escola estadual e a que tem, que ficou no município, é da zona rural ela tem a Intérprete de Libras.

9) Todos os estudantes atendidos têm tradutores intérpretes de Libras?

Olha, a nossa intérprete ela é bem dedicada, então ela procura está sempre fazendo alguma coisa para essa aluna, para estar facilitando o aprendizado dela.

10) Existe algum material didático pedagógico, governamental e/ou artesanal, destinado, produzido para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa no AEE?

E o governo há muito tempo já tinha, mais ou menos uns 10 anos que não mandava nenhum material, mas esse ano, final do ano passado a gente recebeu um material, teve uma escola que foi contemplada com bastante material, onde a gente pediu também material que vai contemplar o aluno surdo do município.

11) Como as atividades estão se desenvolvendo nesse contexto da pandemia?

Bem complicado, mas está andando... E... a gente tem feito, procurado fazer as atividades ... impressas para estar mandando para casa, dentro do contexto da deficiência daquele aluno, do que aquele aluno sabe ou não sabe... trabalhar. E nós temos procurado também fazer materiais concretos jogos, é... alguns brinquedos, para estar mandando para casa junto com o material impresso para ir ajudando a família em casa ir trabalhando com o aluno. E procuramos também é... estar entrando em conato com os pais, para estar orientando, mostrando como é deve ser feito aquela atividade.

12) Enquanto coordenação, quais são as principais dificuldades enfrentadas neste contexto de pandemia?

Bastante viu... a principal dificuldade é a ajuda da família para... assim... nós temos um grupo com todos os pais dos alunos e poucos participam, é... agente as vezes procura chama, manda recado mas, tem muitos que não, não se envolvem mesmo, a maior dificuldade acho que é isso.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM CP-2 NA ÍNTEGRA



ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO À COORDENAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES QUE OFERTAM O AEE OU À COORDENAÇÃO DE ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PESQUISADORA: Rosana dos Santos Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

PESQUISA: PORTUGUÊS PARA SURDOS – MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS E LETRAMENTOS

● PERFIL DO COORDENADOR

1) Qual curso de graduação realizou e ano de conclusão?

É... foi Psicologia e o ano de conclusão 2013.

2) Você realizou algum curso de pós-graduação? Qual ano de conclusão?

Então, eu tenho uma em Psicopatologia e Psicodiagnóstica Infantil, conclui em ...deixa eu lembrar 2017.

3) Está fazendo outro curso nessa área? Qual?

Estou fazendo uma de Autismo que finalizo esse ano, dentro do Aspectro Autista.

4) Já participou de alguma formação na área da Educação de Surdos? Qual?

Não. Mais geral, assim...de Educação Inclusiva... Mais geral, mas assim específica para surdos não.

● DADOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

5) Quantas escolas ofertam o Atendimento Educacional Especializado na cidade?

São seis a quantidade de escolas que tem salas de recursos multifuncionais e são também seis a quantidade de escolas que tem alunos surdos, que fornecem esse atendimento. Que não são as mesmas que tem as salas de recursos.

6) Os atendimentos acontecem em salas de atendimento específicas? Como elas estão estruturalmente ambientadas?

Bom... Agora na pandemia a gente estava com atendimento remoto também, assim como as aulas regulares. Aí a gente estava fazendo o seguinte, materializava o atendimento através de roteiros impressos. A gente faz uma rotina de Atividades com orientações, um bloco de orientações para os pais ajudarem ou quem for responsável por orientar a crianças, o aluno a

fazer a atividade. As escolas que tem alunos com deficiência [...] As escolas que têm alunos com deficiência seis ou sete, são seis ou sete, assim de cor eu não lembro também, mas vou olhar lá, que tem sala de recursos aí os alunos de outras escolas que não tem a sala de recursos vão para as que tem, que são próximas das localidades que eles moram. E aí, as salas de Recursos é... tem assim varia os materiais, que tem em cada uma, depende da quantidade de alunos que tem, quais deficiências que tem e tal. Aí... tem alguns materiais pedagógicos, computador uma impressora, a gente tem até uma máquina de Braille em uma das escolas... tem muito material também de Educação Física aqueles acochados, né? Aqueles materiais acolchoados, bola de fisioterapia, tem um monte de coisinhas assim e jogos e livros de Braille a gente tem bastante material só que agora, na pandemia, o atendimento não está acontecendo nas salas. Aí não está utilizando a Sala de Recursos ainda, inclusive nessa semana a gente fez visita para ver como é que está, por que ficou muito tempo parada, algumas ainda estão precisando de reformas, para ficar de acordo com o protocolo de segurança do Covid, a ventilação tudo mais. Então, a gente tem uma sala de recursos em que a escola está em reforma e aí a gente não pode fazer essa visita, está impossibilitada ainda e temos outras que a sala está interditada, por que não está de acordo com as regras, né? De... de prevenção do covid. Aí a gente está... Vai começar o atendimento presencial agora, porque os alunos retornaram em outubro, as aulas regulares presenciais e aí a gente está nessa organização das Salas de Recursos para voltar também o Atendimento Educacional Especializado presencial. Mas nem todos voltam a maioria tem morbidades associadas a deficiência, né? Tem cardiopatia, asma alguma coisa que ainda não foi autorizado o retorno presencial,

7) A escola atende a quantos surdos, aproximadamente?

Nós temos dez no total, agora um... parece que saiu, mudou de escola já finalizou e aí a gente está com nove, se não me engano.

8) Os estudantes atendidos são todos da zona urbana? Se não, como são feitos os atendimentos dos estudantes da zona rural?

Não, tem alguns que são da zona rural. Inclusive a gente está com uma aluna aqui que não pode voltar presencialmente e não tem acesso a celular, ao online aí a gente está vendo a possibilidade de fornecer algum recurso, um celular alguma coisa para ela conseguir ter esse acesso as aulas. Todos é... todos que estão conseguindo assistir a aula online vão retornar presencial, eles têm direito a intérprete também porque os professores ainda não se comunicam através de Libras, inclusive é um objetivo da secretária de Educação daqui. Promover um curso de Libras para os professores e familiares desses alunos, para eles terem também com quem conversar em casa, né? Porque a maioria não é fluente em Libras ainda se comunica através de gestos mesmo. A família também não busca, né? São pessoas carentes e tal. Então, a gente está com alguns impedimentos de alguns alunos da zona rural nessa questão, os que conseguem ter acesso ao celular tem o atendimento remoto, como a gente tem os que tem a autorização para o retorno presencial também já voltam com o atendimento presencial.

9) Todos os estudantes atendidos têm tradutores intérpretes de Libras?

Sim, agora como os intérpretes daqui é feito através, em parceria com a UFRB daqui é... estava sendo remoto, né? A interpretação durante a aula online os intérpretes participavam da aula, iam traduzindo ou eles pegavam o conteúdo da aula antes e faziam um momento depois individual com o aluno para passar o conteúdo em Libras. É... e aí, a UFRB ainda não autorizou

o retorno do atendimento presencial desse intérpretes a gente está esperando essa questão burocrática aí para eles começarem presencial porque tem alguns alunos que já estão presencialmente assistindo aula regular mas ainda estão sem intérprete por isso. Depende do documento que eles têm que a apresentar lá na UFRB e autorizar.

10) Existe algum material didático pedagógico, governamental e/ou artesanal, destinado, produzido para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa no AEE?

Eu não sei te informar...Você fez essa pergunta para X ela pode saber te responder melhor do que eu. Agora não é mais X a professora do AEE, por que foi contratada outra pelo processo seletivo que Y, se você quiser te passo o contato dela. Elas me enviaram inclusive uma proposta de projeto com foco na língua portuguesa também, porque a gente não vai retirar X completamente, vamos de que forma ela ainda pode continuar contribuindo no AEE, e aí a gente vai tentar incluir essa parte de Língua Portuguesa. Quando eu trabalhava como Psicóloga aqui na rede tinha uma classe bilíngue que era destinada para isso, mas agora não está tendo, tinha e eu vou tentar ver se consigo trazer novamente

11) Como as atividades estão se desenvolvendo nesse contexto da pandemia?

Aí continuam com o atendimento remoto. Que é através desse material que a gente manda impresso, um kit pedagógico, com o roteiro de orientações e um bloco de atividades a gente manda também na sacolinha, alguns matérias adaptados que os professores do AEE fazem, é ...recursos assim que fazem artesanalmente mesmo e aí eles fazem chamada de vídeo para orientar, para fazer o atendimento também e orientar as famílias a realizarem as atividades. E a gente faz também, o professor do AEE faz, um trabalho junto com a escola para fazer as adaptações das atividades, orientar e tudo mais. Aí alguns agora vão voltar presencial e outros continuam no remoto por conta das morbidades.

12) Enquanto coordenação, quais são as principais dificuldades enfrentadas neste contexto de pandemia?

Olha eu acho que... uma grande dificuldade é a falta de conhecimento de Libras dos professores, dos alunos para eles se sentirem mais acolhidos, mais é... Os alunos surdos se sentirem mais... conseguirem se socializar porquê tem alguns que estão muito desmotivados. Não querem aprender a Libras, não acham importante, que conseguem se comunicar de outra forma. Tem alguns que não aceitam realmente a Libras e eu estava conversando com Y, com a professora do AEE pra gente ver, assim o que é funcional para eles, se não querem aceitar a Libras a gente pode tentar uma pasta de comunicação alternativa, utilizando imagens e colocando os sinais de Libras ali só para reforçar, mas que eles consiga se comunicar através dos cartões, do Pex que a gente usa para autismo. Usa alguma alternativa para que eles não fiquem é... com essa dificuldade de se comunicar e com essa desmotivação. Essa é uma das coisas que eu acho que dificulta bastante, eu tenho alunos surdos que se recusam mesmo a participar do AEE, a aprender a Libras. A gente estava até com um projeto para começar, da UFRB com os alunos de Letras que são surdos, para eles trazerem depoimento da importância da Libras na vida deles, como eles conseguem se comunicar, né?...Como é para eles estarem numa universidade, essa questão toda para ver se a gente conseguia motivar mais. Agora na rede os surdos é a deficiência que tem menor quantidade, que são nove. O restante tem mais. Essas dificuldades, deixa eu ver se tem mais uma outra, pretendo fazer uma formação em Libras também que eu não tenho, é...

Geralmente eu utilizo aquele Aplicativo RendThalk do Hugo, que você conhece... Mas, eu pretendo fazer um curso, conhecer mais, estudar mais. Enquanto coordenação o que você tem mais dificuldade... Sim... a cultura dos professores aqui é um empecilho muito grande, assim... Eu estou tentando mudar isso por que eles esperam do intérprete fazer adaptação das atividades, não função, a maioria assim dos professores principalmente os que são concursados que tem muito tempo rede, que não se atualiza aí, eles esperam outro professor de apoio no caso das outras deficiências ou do intérprete que adapte as atividades e que oriente o aluno como se o aluno não fosse dele, que não tem necessidade dele aprender a Libras e aí muitos não fazem essas adopcões, só colocam algumas imagens e tal... e se recusam a fazer as adaptações. Eu estou tentando quebrar essa cultura que tem aqui e tem em muitos outros municípios também de que é responsabilidade do professor adaptar as atividades, porque o intérprete só vai traduzir e o professor de apoio a função não é essa também, a função é só dar o apoio em higiene, locomoção e alimentação ele não tem a responsabilidade pedagógica. Tem essa cultura muito forte aqui, há...é responsabilidade do professor de apoio e dos intérpretes. Mesmo eu orientando para não fazer a adaptação eles fazem, eles ajudam o professor pela carga horária do professor, não tem tempo e tal e aí acaba reforçando essa cultura essa é maior dificuldade que eu tenho, de conseguir garantir esses de adaptações de acesso de tudo. Porque tem que quebrar mesmo, pois é uma coisa que está muito enraizada na cabeça dos professores daqui tem alguns que fazem, que são mais atualizados, mas tem uns que são mais resistentes.