

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JOAQUINA MARIA PORTELA CUNHA MELO

**“MAIS OU MENOS”: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE LETRAMENTO VISUAL
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES DO 8º E
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Leopoldo
2021**

JOAQUINA MARIA PORTELA CUNHA MELO

“MAIS OU MENOS”: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE LETRAMENTO VISUAL NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES DO 8º E DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2021

M528m Melo, Joaquina Maria Portela Cunha.
“Mais ou menos” : presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental / por Joaquina Maria Portela Cunha Melo. – 2021.
101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Letramento visual. 2. Língua portuguesa. 3. Aluno surdo. 4. Inclusão. I. Título.

CDU: 806.90:376.33

Catálogo na Publicação (CIP):
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

JOAQUINA MARIA PORTELA CUNHA MELO

**“MAIS OU MENOS”: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE LETRAMENTO VISUAL
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES DO 8º E DO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 21 DE JULHO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. PEDRO HENRIQUE WITCHS – UFES
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

Dedico este trabalho ao meu pai Pedro (*in memoriam*), pelos conselhos, por ser meu fã declarado, pelas risadas que dava com suas histórias, pelo café sentados no alpendre, por sempre querer me ver bem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre cuidar com muito zelo dos meus caminhos e pela força e coragem a mim dadas nos momentos de tristeza.

A minha mãe, Antonia, e ao meu pai, Pedro (*in memoriam*), por sempre acreditarem nos meus sonhos e manifestarem apoio para que eu pudesse ir mais longe.

Aos meus filhos, Heitor e Catarina, por compreenderem meus momentos de ausência e por serem os meus maiores motivos para ser uma pessoa cada dia melhor.

Ao meu marido e grande companheiro, Marcos, pelo apoio incondicional, por ser um motivador e despertar em mim potencialidades que eu desconhecia e ainda desconheço.

A minha família, em especial Rachel, Darquine, Dona Francisca e Andressa, por cuidarem tão bem dos meus filhos na minha ausência.

A toda a turma da qual fiz parte no mestrado, em especial, Tania, Fausta, Nayrla, Joselita, pelos conhecimentos compartilhados, reflexões, risadas, apoio, choros, orações e passeios, momentos que foram imprescindíveis para suportar a distância e saudade das nossas famílias.

A minha orientadora, Profa. Dra. Cátia Fronza, pela acolhida sempre muito carinhosa, por ter aceitado a minha proposta de pesquisa e comigo ter realizado essa caminhada de confirmações e descobertas.

Aos professores com os quais tive a oportunidade de aprender durante o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Aos professores participantes da banca de Qualificação, Dr. Anderson Carnin e Dr. Pedro Henrique Witches, por terem contribuído com a lapidação desta pesquisa.

Agradeço à Dona Salete e sua família, por abrirem as portas de sua casa, pelas conversas, pelas risadas e pelo carinho com que sempre me acolhiam.

Agradeço ao grupo de pesquisa Falescbras, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela acolhida sempre muito calorosa, ainda que estivéssemos em uma temperatura de 6°C.

Agradeço as minhas amigas e colegas do Instituto Federal do Piauí (IFPI), por dividirem comigo algumas das minhas aflições e sempre terem uma palavra amiga para oferecer.

Agradeço ao IFPI, pelo incentivo à qualificação que me foi dado.

Agradeço à UNISINOS, pela iniciativa de abrir a turma de mestrado em Teresina, pois a oferta de Pós-Graduação ainda é em número muito ínfimo para atender aos profissionais que desejam prosseguir com sua caminhada acadêmica e de pesquisa.

RESUMO

Nesta dissertação, procuramos verificar se recursos visuais estão presentes na práxis de uma professora da disciplina de Língua Portuguesa com alunos surdos em escola regular e analisar como são explorados por ela. A geração de dados se deu por meio de observações nas aulas de Língua Portuguesa no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Piauí. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada (gravada em áudio) com a professora responsável pela disciplina. Para a análise dos dados, o trabalho se vale de estudos sobre letramento em seu aspecto mais geral, como os de Soares (2018, 2019), Kleiman (2005) e Rojo (2009). Também se aborda o letramento do professor, a partir do que trazem Kleiman, Vianna e Grande (2013) e Kleiman (2008a). Há destaque para reflexões sobre letramento visual, com base em Dondis (2007) e Santaella (2012). Faz-se menção ainda ao contexto educacional dos surdos, considerando as pesquisas de Fernandes (2006) e Lodi e Lacerda (2009). Aborda-se sobre surdez e Língua Portuguesa, em diálogo com Bernardino e Santos (2018) e Schelp (2009). Entre as constatações desta dissertação, ressalta-se o fato de que recursos visuais estão na escola de diferentes formas, seja no livro didático, seja em uma peça teatral ou na interpretação em Libras, mas o tratamento dado a esses recursos ainda os coloca em um patamar de menor utilização em relação ao texto escrito e aos estudos gramaticais da língua portuguesa. A ausência das práticas de letramento visual durante os momentos observados em sala indica que a docente não potencializou o uso dos recursos visuais em sala, valendo-se de práticas orientadas nos livros didáticos, e de acordo com o que julgou possível em suas aulas. Em tal contexto, considera-se pertinente investir, em ações de formação continuada, práticas que ofereçam ao professor mais subsídios para perceber e trabalhar mais amplamente os letramentos que estão na escola, além de estratégias e possibilidades de interação que lhe permitam conhecer mais o sujeito surdo e sua relação com os ouvintes com os quais interage, intensificando as parcerias com os intérpretes de Libras que atuam na escola. Desse modo, é possível ampliar as perspectivas de inclusão e potencializar o ensino e a aprendizagem de surdos e ouvintes.

Palavras-chave: letramento visual; língua portuguesa; aluno surdo; inclusão.

ABSTRACT

In this dissertation, we seek to verify whether visual resources are present in the praxis of a Portuguese language teacher with deaf students in regular school and analyze how they are

explored by her. The data generation were collected by observing Portuguese language classes in the 8th and 9th grade of elementary school in a public school in the state of Piauí. In addition, a semi-structured interview (audio recorded) was conducted with the teacher responsible for the subject. For data analysis, the paper draws on studies about literacy in its most general aspect, such as those by Soares (2018, 2019), Kleiman (2005), and Rojo (2009). Teacher literacy is also addressed, based on Kleiman, Vianna, and Grande (2013) and Kleiman (2008a). We also highlight reflections on visual literacy, based on Dondis (2007) and Santaella (2012). We can also mention the educational context of the deaf, considering the researches of Fernandes (2006), Lodi and Lacerda (2009). Deafness and Portuguese Language are addressed, in dialogue with Bernardino and Santos (2018) and Schelp (2009). Among the findings of this dissertation, we highlight the fact that visual resources are in the school in different ways, whether in the textbook, in a play, or in Brazilian Sign Language (Libras) interpretation, but the treatment given to these resources still places them in a lower level of use in relation to the written text and grammatical studies of the Portuguese language. The absence of visual literacy practices during the observed moments in the classroom indicates that the teacher did not enhance the use of visual resources in the classroom, making use of oriented practices in textbooks, and according to what she considered possible in her classes. In such a context, it is considered important to invest, in continuing education actions, practices that offer to the teacher more subsidies to realize and work more extensively on the literacies that are in the school, besides strategies and interaction possibilities that allow him/her a better understanding of the deaf subject and his relationship with the listeners with whom he/she interacts, intensifying partnerships with Libras interpreters who work at the school. In this way, it is possible to enlarge the possibilities of inclusion and increase the teaching and learning of deaf and hearing people.

Keywords: visual literacy; portuguese language; deaf student; inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Campos de atuação e práticas de linguagem conforme orientações curriculares do Estado do Piauí	45
Quadro 2	Informações sobre as aulas observadas no 8º ano	48
Quadro 3	Informações sobre as aulas observadas 9º ano	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página com o poema “A rosa de Hiroxima”	52
Figura 2 – Página do livro com proposta de trabalho com poema	53
Figura 3 – Poema visual	54
Figura 4 – Atividades diversas	55
Figura 5 – Página do livro com o poema “Ispinho e fulô”	60
Figura 6 – Capa do livro <i>O Judas em Sábado de aleluia</i>	62
Figura 7 – Capa do livro <i>O fantástico mistério de feiurinha</i>	62
Figura 8 – Capa do livro <i>As mãos de Eurídice</i>	62
Figura 9 – Capa do livro <i>A beata Maria do Egito</i>	62
Figura 10 – Capa do livro <i>Pluft, o fantasminha</i>	63
Figura 11 – Capa do livro <i>Sonho de uma noite de verão</i>	63
Figura 12 – Imagem da página 14 do livro <i>Os trabalhos da mão</i>	66
Figura 13 – Desenho das mãos dos alunos (Parte 1)	67
Figura 14 – Desenho das mãos dos alunos (Parte 2)	67

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LETRAMENTO: DE ONTEM E DE HOJE	13
2.1	Letramento do professor	18
2.2	Letramentos, multiletramentos e letramento visual: implicações para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita	23
2.3	Por uma sala de aula inclusiva: língua portuguesa e libras entre ouvintes e surdos	30
2.3.1	Surdez, Língua Portuguesa, Libras e cultura visual	34
3	METODOLOGIA	41
3.1	A escola lócus da pesquisa	42
3.2	Caracterização curricular e pedagógica da escola	43
3.3	A professora participante	46
3.4	O espaço da sala de aula	47
3.5	As aulas de língua portuguesa observadas	47
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1	Observações das aulas no 8º ano	49
4.1.1	Aula 1	49
4.1.2	Aula 2	50
4.1.3	Aula 3	51
4.1.4	Aula 4	51
4.1.5	Aula 5	54
4.2	Os recursos visuais nas aulas do 8º ano	56
4.3	Observações das aulas no 9º ano	59
4.3.1	Aula 1	59
4.3.2	Aula 2	61
4.3.3	Aula 3	64
4.3.4	Aula 4	65
4.3.5	Aula 5	67
4.3.6	Turmas do 8º e do 9º ano	68
4.4	Os recursos visuais nas aulas do 9º ano	68
4.5	O diálogo com a docente	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE	94

1 INTRODUÇÃO

O letramento visual surge como uma área de estudo que aponta possibilidades de leitura e interpretação dos recursos visuais e sua possível associação ao texto escrito. O despertar para a leitura daquilo que se vê e suas possíveis implicações na construção de sentidos exige direcionamentos, sendo a escola um importante espaço de instrução para esse despertar.

Esta pesquisa parte de inquietações surgidas ao longo da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Durante a Licenciatura em Letras/Libras, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foram estudados os artefatos culturais dos surdos, com base em Strobel (2009). Entre esses artefatos, foram destacadas as experiências visuais dos surdos que acontecem a partir da língua de sinais e que reverberam para sua percepção e compreensão de mundo. Ao iniciar a atuação profissional como intérprete educacional em 2012, na rede estadual de ensino no Piauí, esta pesquisadora trabalhava substituindo os intérpretes em seus dias de folga. Isso permitia passar por todas as turmas durante a semana, do Ensino Fundamental ao Médio, o que lhe proporcionou aprendizados e experiências diferentes.

Em 2014, as atividades profissionais foram iniciadas no Instituto Federal do Piauí, em uma turma do curso integrado de Contabilidade. Entre os principais desafios enfrentados, vale lembrar as muitas horas de interpretação, disciplinas técnicas e a atuação com uma aluna surda com pouco vocabulário em Libras. Desde 2016, a atuação da pesquisadora é como professora de Libras no IFPI, para os cursos de Licenciatura em Matemática, Química, Biologia e Física, com disciplina de carga horária de 45h a 60h. Pelo fato de esse tempo ser insuficiente para o aprofundamento de conteúdos e vocabulário, são trabalhadas com os graduandos estratégias visuais que possam auxiliá-los quando estiverem em sala com alunos surdos.

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). No âmbito desta linha de investigação, liga-se o Grupo de Pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, cadastrado no CNPq, sob condução da Profa. Cátia de Azevedo Fronza, orientadora desta dissertação. O grupo, apelidado de FALESCBRAS (parte das palavras “fala”, “escrita” e “Libras”), tem investido em pesquisas que se voltam para educação de surdos ou ensino de línguas para surdos, considerando também falas e registros de docentes, como os de Muck (2008), Didó (2012), Couto (2015), Maquieira (2018), Ildebrand (2020), Steyer (2020) e Oliveira (2021). Vale destacar os estudos de Pereira (2008, 2014) e Reichert (2015), que tiveram seu foco na interpretação e tradução da Libras. Esta pesquisa, então, une-se aos estudos do grupo, com o objetivo de verificar se recursos visuais estão presentes e analisar como são explorados na práxis de uma docente de Língua Portuguesa (LP), que conta com alunos surdos em escola regular. Como objetivos específicos, têm-se: a) identificar as práticas de ensino de Língua

Portuguesa da professora na perspectiva do letramento visual; b) conhecer a concepção de letramento visual da professora; e c) investigar e refletir sobre as potencialidades e limitações no uso de recursos visuais nas respectivas turmas com alunos surdos.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede estadual do Piauí. Para a geração de dados, foram realizadas observações das aulas de Língua Portuguesa, em turmas do 8º e 9º ano da escola, além de uma entrevista com a professora responsável pelas turmas citadas. Os dados foram transcritos e analisados conforme a fundamentação teórica.

O texto desta dissertação está organizado em 4 seções que seguem esta introdução. Na primeira seção, é apresentado o embasamento teórico. Aborda-se o conceito de letramento sob uma perspectiva histórica, apontando para o surgimento dos letramentos. Para a construção da seção, dialogamos com Soares, (2018, 2019), Tfouni, (2010), Kleiman, (2005). Logo depois, são realizadas abordagens teóricas com ponderações sobre o letramento do professor, entre as quais, Kleiman, Vianna e Grande, (2014) e Kleiman, (2008a). Em seguida, destaca-se o que se entende por letramento visual, a partir dos estudos de Santaella e Nöth, (2015) e Dondis, (2007). Além disso, faz-se uma reflexão sobre o contexto educacional dos surdos, com menção à inclusão e ao bilinguismo na perspectiva de Martins, V. (2018) e Fernandes (2006). Segue-se com o foco na surdez e no ensino de Língua Portuguesa em contexto de escolas regulares com Lodi, Harrison e Campos, (2014), Schelp, (2009).

Depois da abordagem teórica, há a seção de contextualização metodológica da pesquisa, com a caracterização da escola, das turmas e da professora participante da pesquisa, além do quadro com resumos das aulas observadas. Na seção seguinte, constam os dados das observações divididas por turmas, com a exposição das aulas. Ao final das exposições, é feita a análise correspondente ao que foi verificado no 8º e no 9º ano. Logo após, é apresentada uma seção que se volta à reflexão sobre os dados da entrevista concedida pela docente. E, por fim, encerra-se com as considerações da pesquisa a respeito das principais observações e constatações.

Nesta configuração, a presente pesquisa pode trazer contribuições para o trabalho com a inclusão de recursos visuais no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, refletindo sobre a realidade do contexto em foco.

2 LETRAMENTO DE ONTEM E DE HOJE

As competências de leitura e escrita são exigências mínimas àquele que frequenta a escola, haja vista a representatividade social e importância dada a esses dois saberes. Hoje, o acesso à escola e ao código escrito, se comparado ao passado, é mais democrático, uma vez que

há imersão das pessoas em uma sociedade repleta de informações. Seja com o uso escrito ou de recursos visuais, o letramento ultrapassa os muros institucionais da escola. O Brasil, contudo, é um país que lida com a desigualdade de acesso à escola e com uma trajetória preocupante no que se refere à alfabetização.

A alfabetização, em diferentes épocas, teve sua importância e representatividade social. Suas exigências estavam relacionadas ao local, à cultura e à sociedade. Em 1940, por exemplo, o fato de saber assinar o nome era condição satisfatória para a pessoa ser considerada alfabetizada. Dez anos depois, assinar o nome não era a única condição para alguém ser considerado alfabetizado. Exigia-se, também, a compreensão de um bilhete simples e curto (SOARES, 2018). Atualmente, essas duas situações que remetem à alfabetização são consideradas evidências que caracterizam analfabetos funcionais. De acordo com Albuquerque (2007), analfabetismo funcional pode ser verificado em pessoas que conseguem decodificar a escrita em seu uso cotidiano, mas que têm dificuldades de ler e compreender a escrita em diferentes contextos.

Em meados do século XX, o modelo de alfabetização era baseado em uma cartilha para primeiro ensinar as letras, em seguida, as sílabas, e, no final da cartilha, vinham as palavras e frases. O aprendizado acontecia de forma pouco contextualizada. O ensino era apenas a codificação e a decodificação, dificultando a compreensão das produções existentes fora do contexto escolar (ALBUQUERQUE, 2007). Conforme Kleiman (2005, p. 21), “Há cem anos atrás (sic), para ser alfabetizado era suficiente o domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita em uma variada gama de situações”.

A alfabetização é considerada uma habilidade e se refere à aquisição e ao conhecimento do código alfabético da língua por meio de um ensino planejado em instituições, de modo que o sujeito possa ler e escrever, estando ausentes as práticas variadas de usos da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009; SOARES, 2018; TFOUNI, 2010). Antes da expansão das escolas, pessoas podiam ser alfabetizadas por grupos fora do contexto escolar (ROJO, 2009; SANTOS, 2007; STREET, 1995; TFOUNI, 2010). Hoje em dia, porém, a escola é vista como a instituição responsável por desenvolver alfabetização e outros conhecimentos pertinentes à formação cidadã (SOARES, 2019).

Com o passar do tempo, a alfabetização foi colocada em evidência e descrédito pelos resultados insatisfatórios relacionados à leitura e escrita, revelados em avaliações nacionais e internacionais (SOARES, 2019). Segundo Kleiman (2005), a alfabetização tem sido insatisfatória por focar a leitura de palavras e frases isoladas, não garantindo condições para o sujeito participar de contextos além do escolar. Então, em virtude do fracasso relacionado à

alfabetização, levantou-se o questionamento sobre a sua função. Em razão disso, Soares (2018) fala na “desinvenção” da alfabetização, diante de resultados preocupantes sobre leitura e escrita da população brasileira e da invenção do letramento.

A ideia da palavra letramento traz a perspectiva de atender a novas exigências educacionais e sociais, evidenciando a relação do sujeito com práticas sociais da leitura e escrita. O surgimento do termo aconteceu nos anos 80, no Brasil, considerando, com base na tradução do inglês, que “*literacy* é a condição de ser letrado” (SOARES, 2019, p. 35, grifo do autor).

Sob o viés histórico, a palavra letramento, no Brasil, foi mencionada pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, escrito por Mary Kato, em 1986, referenciando que letramento é função da escola e seria refletido na produção da língua falada culta. Para Soares (2018), os outros livros publicados trouxeram o conceito de letramento e, mais que isso, mostraram uma preocupação em explicitar esse conceito e diferenciar da alfabetização. A primeira obra com essa finalidade, indica Soares (2018), é de Leda Verdiani Tfouni (1988), intitulada “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, dedicando uma parte exclusiva para explicar o letramento. Sete anos depois, em 1995, o termo aparece como subtítulo, com a mesma autora, na obra “Letramento e alfabetização”. Outra obra é de Ângela Kleiman, o livro “Os significados do letramento”. Em 1998, surgem, de Roxane Rojo, “Alfabetização e letramento”, e de Magda Soares, “Letramento: um tema em três gêneros”.

O letramento era apenas uma palavra abordada de forma tímida em bibliografias como as citadas acima, mas passou a ser um termo amplamente pesquisado, adentrou o espaço escolar e integrou documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Letramento, então, implica compreensão e uso da leitura e da escrita nos diversos contextos, com objetivos específicos. Diante disso, tem-se a escola como um importante espaço para promover e desenvolver tal compreensão e uso, mas não é o único locus para que isso aconteça (KLEIMAN, 2005; ROJO; 2009; SOARES, 2018; TFOUNI, 2010).

Estudos como os de Rojo (2009) e Soares (2019) chamam atenção para o fato de que há pessoas letradas sem o domínio e reconhecimento da escrita e da leitura, todavia, que lidam, em suas práticas cotidianas, com materiais e situações que lhes exigem a compreensão de sinalizações, valores monetários, sinais de trânsito, a realização de obrigações domésticas, entre outros. Soares (2004) aponta a existência de letramentos específicos consoante o ambiente, seja escolar, profissional ou social. As práticas de letramento na instituição escolar são desenvolvidas na escola e para a escola e são baseadas no planejamento de habilidades necessárias a uma determinada série, seguindo um programa ou orientação de documentos institucionais.

Assim como Mortatti (2004), entende-se ser a escola uma agência de letramento que desenvolve a leitura e a escrita, oportunizando aos alunos mais elementos para sua inserção e interação na sociedade. O letramento tem reflexos não só para aquele que o domina e dele faz uso no seu cotidiano, mas também para a sociedade de que faz parte, de diversas formas e em diferentes campos (social, político, econômico, linguístico) e na construção de discursos (SOARES, 2019; TFOUNI, 2010). Uma sociedade letrada tende a ser mais crítica e reflexiva sobre o seu papel e o sistema que a cerca. Outrossim, parece ocupar um espaço superior em relação à alfabetização, entretanto, ambos os processos devem estar em relação complementar, sem a disputa por espaços ou julgamento de qual é melhor e mais necessário ao sujeito, podendo acontecer simultaneamente. Soares (2018, p. 44-45, grifos do autor) defende que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento* [...]

Dada a relação entre letramento e alfabetização, é possível traçar semelhanças e diferenças entre eles. A alfabetização é percebida e avaliada por meio de instrumentos usados na escola. Desde muito cedo, ainda na Educação Infantil, são utilizados instrumentos para verificar o reconhecimento de letras, de famílias silábicas e produção escrita, processos de verificação da consolidação das etapas da alfabetização. O letramento, por sua vez, não depende de instrumentos avaliativos consolidados para mostrar em que e como a pessoa é letrada, pois se verifica pela forma como as práticas que envolvem leitura e escrita se evidenciam no cotidiano (MORTATTI, 2004; ROJO, 2009; SOARES 2018, 2019). Entre as semelhanças, destaca-se que ambos são processos contínuos, pois sempre se tem algo a aprender na e sobre leitura e escrita, além disso, há ausência de neutralidade (MORTATTI, 2004), ou seja, os conhecimentos construídos a partir da alfabetização e do letramento têm implicações sociais e políticas para os sujeitos e para a sociedade em que está inserido.

Street (2007) compreende o letramento em um sentido amplo, considerando as óticas em relação aos modelos autônomo e ideológico. Reconhece o último como relacionado aos contextos culturais, refutando a ideia de um modelo único. Como diz Street (2007, p. 466, grifos do autor), “Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever [...]. Prefiro o modelo ‘ideológico’ de letramento por reconhecer a multiplicidade de letramentos”. Nessa lógica, a leitura e a escrita estão ligadas às exigências do contexto, enquanto, pelo que assume a abordagem autônoma, há um letramento escolar

desvinculado do social, e, neste caso, o aprendizado da leitura e escrita levaria, gradativamente, a outros níveis de alfabetismo (STREET, 1993).

Soares (2019) afirma que ser letrado é participar e interagir social, cultural e cognitivamente em uma outra condição, de um ser mais reflexivo. Nessa linha, ressaltam-se os pensamentos de Paulo Freire, que Kleiman (2005) e Soares (2018) citam e sobre os quais refletem, indicando que o autor trabalha a alfabetização em uma concepção próxima à do letramento, em que o ensino da escrita parte do contexto social real das pessoas, e o domínio do código escrito permite a transformação dessas pessoas. Partindo dessa transformação, o sujeito torna-se crítico da sua realidade, consciente e capaz de se libertar e transformar o lugar em que vive.

Com os estudos na área do letramento, outros conceitos surgem e ampliam as concepções, a exemplo de Lodi, Harrison e Campos (2014, p. 36), os quais defendem que “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”. Observa-se, nesse conceito, a inclusão das práticas orais (para os surdos, práticas sinalizadas) e não somente a prevalência da escrita.

O desenvolvimento da oralidade acontece de forma natural em comunidades que usam a língua oral. De acordo com Marcuschi (2007, p. 36), a “oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia a dia”. Quem nunca frequentou a escola, se não tiver comprometimento cognitivo, aprende e faz uso da oralidade em seu cotidiano. No espaço escolar, todavia, o falante passa a ter consciência da presença de regras da escrita na oralidade (MARCUSCHI, 2007). A oralidade, por muito tempo, foi uma das únicas formas de transmissão da cultura, acontecimentos e ensino em sociedades ágrafas. Além de indispensável, é o centro de muitas relações (MORTATTI, 2004).

Quando o termo letramento foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato, estava diretamente associado à língua escrita culta, de responsabilidade da escola. Criou-se, dessa maneira, uma ideia de letramento como característica de uma pessoa culta, com conhecimento das Letras. De forma oposta, aqueles com o uso coloquial da língua eram seres considerados iletrados, por nunca terem frequentado ou por não terem estado na escola tempo suficiente. Para Mortatti (2004), Soares (2018) e Tfouni (2006), quem nunca frequentou a escola pode ser letrado, e aquele que é alfabetizado pode não ser letrado. Mortatti (2004, p. 106-107) afirma:

Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser considerados letrados em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando uma imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não

escolar da cultura letrada. Ou, ainda pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas.

Diante do exposto por Mortatti (2004), as práticas orais permitem que as pessoas se apropriem de informações e conhecimentos contidos em materiais escritos. Corroborando com essa ideia, estudos de Tfouni (2006) relatam pessoas analfabetas com conhecimentos de obras literárias, às quais tiveram acesso pela oralidade. Outro aspecto relevante verificado foi a produção de um homem na condição de privação de liberdade. Estava participando de um projeto de alfabetização e, em uma de suas produções sobre crônica, ficou evidente que conhecia o gênero textual e suas particularidades. Seu texto, apesar de algumas alterações, trazia características de uma crônica escrita anteriormente por outro autor, que não fazia parte dos textos a que tinha tido acesso na prisão. Esse conhecimento prévio sobre crônica escrita é resultado do acesso a produções escritas nas práticas sociais orais (TFOUNI, 2006). Marcuschi (2007) assevera que a oralidade possui um *status* inferior em relação à escrita, porém aquela é mais presente no cotidiano das pessoas para compartilhar experiências e conhecimentos.

Tendo em vista os aspectos apresentados nesta seção, é inegável que a palavra letramento irá direcionar, no primeiro momento, para o registro da letra, palavra e texto, remetendo aos aspectos da escrita. Apesar disso, foi possível observar que letramento não é restrito ao espaço escolar, dado que se está diante de diversas práticas de letramento. Na presente pesquisa, a instituição escolar é o *locus* da investigação, por considerar-se ser um espaço com ensino sistematizado da língua portuguesa, com planejamento a ser seguido e objetivos delineados para desenvolver novos conhecimentos e habilidades nos alunos.

Sendo assim, pensa-se no papel do professor, por este ser um importante agente de letramento no cenário escolar frente à disciplina de Língua Portuguesa em turmas inclusivas. Em razão disso, na próxima seção, tratar-se-á sobre o letramento do professor e os reflexos que pode haver em sua prática escolar, estabelecendo a conexão entre o que estamos defendendo como letramento, letramento visual e a atuação docente em turma de ouvintes e surdos.

2.1 Letramento do professor

Quando se fala em letramento, de imediato, pensa-se no aluno que está na Educação Básica como aquele que precisa ser letrado para transitar e ter sucesso na sua caminhada escolar. Porém, deve-se considerar que o professor, como agente de letramento, também necessita ser letrado, principalmente em sua área de atuação. Atente-se que o termo letramento aparece em documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL,

1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), os quais estabelecem uma relação com a disciplina de português. Nos PCNs, a palavra letramento está presente somente no caderno de LP, no qual aparece cinco vezes: duas no corpo do texto e três em nota de rodapé, onde está o que, para os PCNs, considera-se como conceito. Veja-se:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento [...] (p. 40).

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos (p. 21).

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (p. 21, nota de rodapé).

Em observação às colocações dos PCNs, a leitura e a escrita estão associadas, permitindo uma influenciar a outra. Ainda, ressalta-se que, sendo a comunidade pouco letrada para colaborar na formação do sujeito, terá a escola maior responsabilidade em proporcionar ao seu público práticas de letramento, as quais, em conformidade com os PCNs, estabelecem a necessidade do envolvimento da escrita para construção de significado (BRASIL, 1997).

A BNCC, por sua vez, prioriza a relação entre letramento e a disciplina de Língua Portuguesa, mas o diferencial em relação ao documento anterior é que estende o termo letramento à área da Matemática e das Ciências da Natureza. A Língua Portuguesa, contudo, é incumbida de permitir aos alunos outros letramentos, como se pode observar:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Ao professor de Língua Portuguesa são dadas muitas responsabilidades, entre as quais a de ser um dos agentes de letramento, que coloca o aluno em um mundo letrado, portanto precisa ser um modelo de exímio leitor e dar incentivo à leitura (MARTINS, R., 2018). Quando os alunos fracassam na compreensão da leitura e da escrita, isso é atribuído às lacunas que ficaram do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que também é apontado como meio de superar as defasagens dos alunos. Nesse quadro, o trabalho do docente é colocado em julgamento como ineficiente diante das exigências de uso da língua formal. Segundo Kleiman (2008a, p. 490), a preocupação e críticas deixam de estar centradas na formação do professor e

na sua capacidade de ensinar e se voltam “à sua própria condição de letrado”, isto é, o professor precisa ser letrado para contribuir com o letramento do seu aluno.

A busca de explicações para o insucesso do ensino de Língua Portuguesa, mostrado pelas avaliações de larga escala, direciona o olhar para a formação desses profissionais responsáveis por lecionar tal disciplina. Para Kleiman (2008a), ao sair da universidade, o professor não está efetivamente pronto para as complexidades da sala de aula, por isso é importante estar em constante formação. De acordo com Freire (1996), o ensinar e o aprender exigem que o professor esteja na docência-discência e se reconheça como pesquisador, ou seja, ele ensina o que aprendeu, como aluno ou como pesquisador, para construir seu fazer pedagógico. Embora alguns professores não se percebam pesquisadores, a prática docente se relaciona intimamente com a pesquisa.

O próprio ambiente de trabalho do professor proporciona novas aprendizagens, baseadas na sua relação com os alunos. Juntos, aprendem um com o outro, e o professor, consciente de sua incompletude, não assume o papel de único detentor dos conhecimentos (FREIRE, 1996), ou seja, todos temos algo para ensinar e aprender, independentemente da posição em que estamos. Kleiman, Vianna e Grande (2013) refletem que menosprezar o conhecimento e os saberes do outro é uma forma de exclusão, não só para os impedidos de participar de produções de prestígio, mas para aqueles que não terão acesso aos conhecimentos produzidos pelos excluídos.

O educador precisa estar em constante formação para aprimorar suas competências, pois serão elas que contribuirão para novas aprendizagens e favorecerão a mudança de sua prática pedagógica (MONNEY, 2018). O que se observa durante a formação acadêmica do futuro professor é o direcionamento ao estudo de teorias e de assuntos muitas vezes distantes dos meios social e escolar. Assim, na formação acadêmica, é necessário desenvolver trabalhos que permitam aos professores se construírem como agentes de letramento (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2013).

Em uma sociedade em transformações constantes, conflitos surgem e se refletem no perfil dos professores. De acordo com Sezerino (2018), a sociedade atual tem exigido, e tem influenciado nesse sentido, um perfil de professor em constante aprendizagem para atender a um público cada vez mais heterogêneo. Além disso, como refere Monney (2018), as mudanças em documentos orientadores ou normativos de sua prática na escola apontam para a necessidade de se trabalharem, em sala de aula, as novas linguagens, incluindo os multiletramentos, que, entre outros, são desafios para os professores de Língua Portuguesa em seu fazer docente, com o objetivo de atender ao sistema e à dinâmica social.

Para transitar em um espaço tão complexo como a sala de aula e ser um agente de letramento, o próprio professor precisa ser letrado em sua formação. O letramento vem da junção de sua formação acadêmica e social (SEZERINO, 2018), da forma como a escrita se faz presente em sua vida, em quantidade e em qualidade. O contato com materiais escritos e o incentivo à leitura no ambiente familiar, além da trajetória escolar antes de chegar à universidade, terão implicações em sua vida e em sua atuação docente.

O espaço educacional encontrado pelo professor conta com práticas de letramentos variadas, influenciadas pelas identidades locais que afetam o planejamento e desenvolvimento da construção das aulas. Se ele estiver em um grande centro urbano ou em uma tribo indígena, sua prática pedagógica inclina-se a ser diferente, como afirma Rios (2014). A cada contexto, ao professor são exigidos posicionamentos diferentes.

O professor letrado fará escolhas em seu planejamento, tomando como ponto de partida o interesse e o letramento dos alunos. Kleiman (2007) menciona que o professor precisa considerar os letramentos sociais antes dos escolares. Partir da cultura dos alunos é importante, mas não quer dizer permanecer nela e não progredir para outros conteúdos disciplinares. Desconsiderar esta ordem seria um equívoco, daí a necessidade de o professor saber quais são os textos significativos para a comunidade e, a partir desse horizonte, abordar os da programação escolar.

O trabalho do professor é orientado por algumas ferramentas escolhidas pelo sistema, quais sejam: livros didáticos, avaliações mensais e as orientações para as práticas de letramento. Mesmo sendo considerados inadequados para o contexto social, os materiais didáticos e suas escolhas se devem ao fato de estarem entre os materiais disponibilizados pelo poder público ou de fazerem parte de alguma outra instituição de prestígio (SIGNORINI, 2007). Por esse motivo, o professor terá o desafio de realizar adaptações do material, conforme a realidade de sua escola, de sua turma, ou ainda de contextos escolares de inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagem.

O professor conhecer o contexto social e cultural dos alunos permite trabalhar estratégias para que alcancem outros conhecimentos e tenham aprendizagens mais efetivas. Kleiman (2008a, p. 512) direciona que “[...] o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles”. Esses são conhecimentos que, várias vezes, não são contemplados na formação do professor, uma vez que se priorizam teorias e produções textuais distintas da realidade dos alunos.

Existe, até agora, a construção da imagem do professor como um conhecedor de todas as regras e normas da língua e de domínio de todos os gêneros textuais. Kleiman (2008a, p.

494) explicita que “[...] o professor precisa de amplos e diversificados conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, sobre o funcionamento dos textos”. Não é saber, e, sim, transitar pelas práticas sociais de leitura e escrita das quais se valem os alunos e ser capaz de usar estratégias e trilhar em outros conhecimentos, tornando o processo de letramento do aluno contínuo.

O professor, agente de letramento, precisa refletir sobre sua prática, seu planejamento de aula e, desse modo, poderá compreender como os conhecimentos serão ensinados e quais as melhores estratégias para o perfil de cada turma. Consequentemente, suas reflexões repercutem em suas práticas e contribuem com o letramento dos alunos (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2013; MONNEY, 2018).

Quando os docentes estão em ambientes escolares inclusivos, com minorias linguísticas, sua atuação no ensino de língua portuguesa é mais importante, porque as minorias linguísticas que vivem no Brasil e frequentam as escolas dependem da aprendizagem dessa língua para ter acesso a novos conhecimentos (GRANNIER, 2001). Entre essas minorias linguísticas, veem-se os surdos em escolas regulares. Em situações como essa, o professor, consoante Silva, Costa e Lopes (2014, p. 7), “[...] precisa desenvolver múltiplas habilidades, requerendo uma formação sólida e coerente, que demanda tempo dos professores e investimento público em cursos de formação”.

A formação de professores para ministrar Língua Portuguesa como segunda língua está prevista no Decreto 5.626/2005, com programas de graduação voltados para surdos e ouvintes em Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Para aqueles em outras licenciaturas, seria incluída uma disciplina de ensino da modalidade escrita de língua portuguesa como segunda língua. No entanto, as escolas têm o seu quadro formado principalmente por professores sem conhecimento em Libras. É necessário lembrar que a disciplina foi acrescentada nos currículos das licenciaturas após o Decreto 5.626/2005. A inclusão da Libras nas licenciaturas precisa prezar pelo ensino básico de Libras, bem como ressaltar a importância da Libras para a aprendizagem dos alunos surdos (LACERDA, 2014).

A disciplina, embora presente na graduação com uma carga horária insuficiente para desenvolver a fluência na língua de sinais (SANTOS; KLEIN, 2015), favorece aos futuros professores um novo olhar para os alunos surdos e desperta o respeito às singularidades surdas. Martins (2012) chama a atenção para o fato de que a inclusão da Libras é muitas vezes o mero cumprimento de uma legislação, mais especificamente o Decreto 5.626/2005, que determina que a Libras deve se fazer presente nos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2005). Entretanto, como destaca Martins (2012), a proposta curricular e carga horária da disciplina parecem ficar em segundo plano.

A oferta de graduações para formação de professores de língua portuguesa bilíngues, isto é, professores com conhecimento do ensino de segunda língua e fluência em Libras, foi uma das previsões do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Na grande maioria das instituições, a formação dos professores de língua portuguesa inclui a Libras, mas não inclui como ensinar português como L2. De acordo com Silva, Costa e Lopes (2014), de 51 universidades investigadas pelas autoras sobre a oferta de disciplina voltada para o ensino de português para surdos, 6 ofertavam uma disciplina, e 5 informaram ter projeto de extensão. Nas demais, não se verificou a disciplina ou projeto com objetivo de ensino de língua portuguesa para surdos. Embora a referência para esta reflexão seja de 2014, pelo fato de não se ter acesso a estudos mais recentes, não é possível dizer se houve alguma mudança dessa realidade nas universidades brasileiras. Em razão disso, consideram-se os dados de Silva, Costa e Lopes (2014) atualizados para a reflexão.

A realidade de trabalho do professor demanda “[...] aprender a ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular” (KLEIMAN, 2007, p. 18). Ele pode não estar preparado para um contexto da presença de duas línguas, mas precisa buscar formas de não excluir ou negligenciar o aluno por suas singularidades. O contexto de trabalho do professor é complexo, precisa ser letrado e letrar, conhecer e incluir em suas práticas multimodalidades, acompanhar mudanças no sistema de ensino e enfrentar a precariedade de materiais disponíveis na escola.

Levando em conta os objetivos desta pesquisa, considera-se o letramento a partir de um prisma que extrapola a compreensão da leitura e escrita composta de palavras, visto que, cada vez mais, um conjunto de informações com palavras e recursos visuais está presente, os quais exigem compreensão de como se relacionam para a construção de significado de uma mensagem. Com o intuito de avançar nas discussões sobre letramento, na próxima seção, pondera-se sobre o conceito de letramento visual, uma vez que é necessário levar para o espaço escolar um panorama de que recursos visuais são de extrema importância ao aprendizado das línguas.

2.2 Letramentos, multiletramentos e letramento visual: implicações para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita

O termo letramento, antes usado no singular, atualmente é tratado no plural, por perceber que, dentro do contexto atual, as pessoas têm contato com representações escritas, mas são exigidos cada vez mais domínios de leitura e escrita em diversos meios e modalidades. Soares (2002, p. 156, grifo do autor) ratifica que “[...] diferentes *espaços de escrita* e diferentes

mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes *letramentos*.”. De acordo com Rojo (2012, p. 12), o que existem são multiletramentos, considerados por conta da “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

A multiplicidade cultural presente no conceito de multiletramento foi uma proposta do Grupo de Nova Londres, ao considerar as salas de aulas como espaços compostos por grupos não homogêneos (ROJO, 2012). A escola, como agência de letramento pode fazer uma articulação entre várias culturas, global, local e valorizada. Isso contribui para que o aluno reconheça e respeite as culturas com as quais tem contato (ROJO, 2009). As considerações apontadas por Rojo (2009, 2012) são pertinentes para o contexto escolar brasileiro e para a presente pesquisa, uma vez que se podem encontrar salas de aula compostas por alunos surdos e ouvintes, com a presença de duas línguas no mesmo espaço, muitas vezes de forma simultânea.

Reitera-se que a língua de sinais, a Libras, no caso dos surdos brasileiros, é o aspecto mais importante da cultura surda, pois é por meio dela que o surdo se revela, expressa-se e constitui sua identidade surda. Isso não quer dizer que ele não pode estar em interação com a cultura escrita, já que é nesse contexto que ele se insere, e as culturas surda e ouvinte estão presentes nesse mesmo espaço.

Entre os multiletramentos, para a presente pesquisa, dá-se atenção ao letramento visual, por reconhecer os recursos visuais como fontes de informação usadas pela humanidade com diferentes objetivos. Os homens que viviam em cavernas desenhavam o que hoje se conhece como pinturas rupestres, as quais representavam animais, pessoas, registros que informam, que comunicam. Verifica-se, portanto, que o recurso visual é usado com valor informativo há muito tempo (DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010).

Santaella (2012, p. 13) explica que o termo letramento visual, ou alfabetização visual, tem origem na tradução do inglês *visual literacy* e conceitua o termo como o processo de “[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela”. A busca pela compreensão de imagens necessita que sejam feitas indagações ao que se vê. Assim, percebe-se que pode haver incompatibilidade na compreensão da imagem em um olhar rápido, o que exige tempo e imersão na busca do significado do que representa.

Lebedeff (2010, p. 179) compreende letramento visual como “práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagem” e situa a leitura de imagens em um contexto por julgar a possibilidade de mudança de significado entre culturas de um mesmo recurso visual. Outrossim,

em harmonia com Bamford (2003), a visualização não acontece somente com os olhos, mas também com as habilidades cognitivas do indivíduo. Nas imagens, existem implicações ideológicas, representações de mundo e características culturais que precisam ser consideradas nas interpretações (CARVALHO; ARAGÃO, 2015). A visão é um canal de acesso, e a compreensão envolve habilidades e conhecimentos construídos no meio social ou na escola.

Lebedeff (2010) e Santaella (2012) debateram os conceitos de letramento visual centrados na leitura. Procópio e Souza (2010) e Stokes (2002) reforçam a leitura como condição do letramento visual, mas salientam a produção de recursos visuais, que coloca o sujeito em uma posição mais ativa e crítica do processo, e suas escolhas terão significados. Em Lemke (2000) já era defendido o letramento como construção ativa, quer dizer, os sujeitos participam, aprendem e refletem sobre o que estão vendo, lendo ou escrevendo.

Na atualidade, o acesso a recursos visuais é constante, fazendo as pessoas subestimarem a real representatividade que eles possuem nos diversos contextos culturais e sociais. Conforme Dondis (2007) e Stokes (2002), as crianças, quando ainda não falam, não reconhecem ou usam a escrita, são capazes de compreender as imagens e até usá-las para sua comunicação. Em outras palavras, a relação visual com o mundo acontece antes do verbal.

Segundo Dondis (2007), a imagem é o meio mais democrático e universal na comunicação e compreensão de pessoas que não dominam o código escrito. Nesse sentido, Dussel (2012) alerta para o fato de que os recursos imagéticos não são meras representações icônicas, e, sim, discursos visuais. Para compreender os discursos produzidos pelas imagens, é importante entender que as imagens podem ser naturais ou artificiais, estáticas ou dinâmicas e podem ser representadas visualmente por “[...] desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagem computacionais”)” (SANTAELLA, 2012, p. 17, grifos do autor).

Santaella e Nöth (2015) reconhecem que as imagens, além de encantarem os olhos, são fonte de informação para pessoas que não sabem ler e escrever, e de propagação de conhecimentos. Muitas imagens compõem o cotidiano das pessoas, algumas são mais acessíveis do que as palavras. Como exemplo, os ambientes que priorizam recursos visuais para estabelecer algumas regras, quais sejam: hospitais, com placas identificando silêncio, banheiro masculino e feminino e avisos sobre o destino do lixo. Essas são informações de fácil compreensão para os que frequentam tais espaços, podendo não ser, caso fossem somente palavras.

A exposição e o contato com imagens acontecem em todos os lugares, desde acordar até o momento de dormir, mas não se obedece a regras para a interpretação do que é visualizado (OLIVEIRA, S., 2006; SANTAELLA, 2012). A convivência desde a infância com essas

imagens faz as pessoas subestimarem a sua leitura. Pinto (2016) e Santaella (2012) sublinham que as pessoas acreditam saber o que essas imagens são e o que elas significam, levadas por uma falsa familiaridade com textos imagéticos. A leitura de imagens pode ser confundida com a simples descrição, sem nenhuma reflexão sobre sua produção, contexto e intenção.

Em uma sociedade com formas de comunicação gradativamente mais modernas e visuais, as pessoas precisam compreender que os sentidos não estão sempre explícitos. Para Silva T. (2016), em cada época, vive-se com exigências diferentes sobre o que se deve e o que se precisa aprender. O homem, pela própria evolução da sociedade, criará novas formas de se comunicar. Hoje, essas formas são bastante influenciadas pela existência de mídias às quais o leitor/escritor tem acesso (RIBEIRO, 2009), o que reflete nas produções que não usam exclusivamente a escrita. O texto, agora, pode ser representado por escrita, sons, imagens, de forma isolada ou articulados (OLIVEIRA, 2006).

Tendo em vista essa articulação das multimodalidades, o contexto é importante para a compreensão da mensagem que se pretende comunicar. Lemke (2010, p. 456) garante que “[...] você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada”, ela está associada a expressões visuais, sonoras ou ortográficas. Dionísio (2007) atesta que a fala e a escrita são acompanhadas de elementos que as tornam multimodais: a fala estará associada a gestos, entonações, sorrisos, assim como a escrita pode estar junto com imagens, características e formatação das letras. A produção da escrita pode vir com chamamentos visuais como negrito, cores, sublinhados para despertar a atenção do leitor, marcações visuais carregadas de intencionalidade.

Em conformidade com Procópio e Souza (2010), no passado, a representação por imagens perdeu espaço para as letras, por serem mais organizadas, seguirem regras, serem ensinadas na escola e estarem presentes nos impressos. As letras passaram a ser priorizadas para contar as histórias, e as imagens, por seu turno, ficaram com caráter ilustrativo. No entanto, com o desenvolvimento tecnológico, as imagens retornaram, assumindo uma relação de complementação entre letras e imagem e de autonomia na construção de seus significados com valor informativo (PROCÓPIO; SOUZA, 2010). Santaella (2012, p. 11) reitera que, com a associação de imagens e letras, a concepção de leitura e de leitor precisa mudar, pois

[...] desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagem. Nada mais natural, portanto, que o conceito leitura acompanhe essa expansão.

Santaella (2012) declara ainda que a rivalidade entre escrita e recursos visuais em nada contribui e defende uma relação harmoniosa entre eles, pois um não pode ser superior ao outro.

É requisitada uma postura do leitor para valorizar o escrito e a imagem e não subestimar esta, porque, muitas vezes, as imagens podem se apresentar em uma relação de associação na construção de sentido. Tal relação é cada vez mais comum, pois consiste na associação e articulação dos aspectos visuais, gestuais, linguísticos e sonoros presentes nos textos multimodais, sendo considerada evidência de prática de letramento contemporâneo (KLEIMAN, 2014).

Em diversas situações ou espaços, a imagem pode estar associada ao texto escrito, tendo implicações na mensagem. Santaella (2012) e Santaella e Nöth (2015) apontam a relação semântica entre imagem e texto, em um contexto de apresentação, divisão e organização de ambos. Entre as relações semânticas estão a de **dominância**, quando a imagem ou o texto escrito concentra, ou apresenta, a mensagem principal; a de **redundância**, em que a escrita repete a informação presente na imagem; de **complementaridade**, quando imagem e texto estão em relação de reciprocidade, com a mesma importância na construção do significado; de **discrepância ou contradição**, situação em que não há uma coerência entre imagem e texto, as mensagens transmitidas são contraditórias, ou no caso de essa associação, pode ter sido errônea ou intencional, para chamar atenção do leitor (SANTAELLA, 2012; SANTAELLA; NÖTH, 2015).

Lemke (2010) assegura que a língua escrita vai além do papel e da caneta, fazendo com que os autores de textos busquem conciliar a imagem e a escrita de forma a construir uma relação indissociável, seja em textos informativos, seja em textos científicos. Ribeiro (2018) menciona a necessidade e a importância de o leitor aprender novas habilidades para dar conta do que é exigido com os textos multimodais – aprender a ler e produzir imagens e palavras. Neste caso, Paixão e Sofiato (2016) consideram a escola uma das instituições mais apropriadas e responsável pelo ensino da leitura e escrita de palavras e imagens.

Acompanhando o pensamento de Paixão e Sofiato (2016) em relação ao fato de a escola levar os alunos a refletirem sobre os recursos visuais, identifica-se que os PCNs (BRASIL, 1997) têm como um dos objetivos para o Ensino Fundamental o desenvolvimento de habilidades para

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 5).

Referentemente à recomendação dos PCNs, apesar de não trazer a expressão multiletramentos ou letramento visual, observamos que, de acordo com os conceitos apresentados neste capítulo, remete à utilização, produção, interpretação das linguagens, inclusive as mensagens visuais. Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), que, sendo o mais novo documento normativo da educação, amplia o conceito de leitura para além do registado por meio de palavras, incluindo imagens estáticas ou em movimento e o som. Nas escolas, porém, a leitura do que não é constituído por palavras em forma de texto tende a não ser lido, em outras palavras, os recursos visuais ou sonoros tendem a ser desconsiderados como material de leitura.

As imagens estão à margem das práticas pedagógicas nas escolas. A escola precisa, então, dialogar e discutir sobre as imagens e as tradições visuais (DUSSEL, 2012). Do aluno ainda é cobrado o domínio de conceitos e fatos científicos. Boa parte do seu tempo na escola é investido em explicações orais, leituras e cópia do livro como atividade para desenvolver alguma aprendizagem. Estar na escola é estar em uma rede de interações e atividades, já que o aluno escreve, lê, faz cálculo, organiza fórmulas, manuseia o livro, interage com colegas e professores (LEMKE, 2000).

As imagens estão presentes na escola, entretanto, para enfeitar, distantes das práticas pedagógicas dos professores (GESUELI; MOURA, 2006; OLIVEIRA, 2006; PROCÓPIO; SOUZA, 2010). Mendes e Oliveira (2016) certificam que a imagem acompanha o texto para embelezar a sequência de letras organizadas em linhas e parágrafos no intuito de tornar mais atrativo para o leitor. A escrita linear, com a disposição regular de letras, organizadas em linhas, pode tornar a escrita tediosa para o leitor (SANTAELLA; NÖTH, 2015). As imagens ainda têm o papel de adorno, isso pode ser reflexo da ausência de estudos das imagens como textos, como discursos.

As escolas ainda concentram boa parte de suas atividades no texto verbal, escrito como principal fonte de informação a ser proporcionada aos alunos. Uma possível explicação para tal fato é que a escola prioriza mais textos que imagens, em decorrência do baixo nível de letramento manifestado pelos alunos, o qual a escola precisa compensar (NUNES, 2016). Nesse cenário, a exploração dos recursos imagéticos está em segundo plano, não sendo trabalhada com finalidade educativa (SANTAELLA, 2012).

O estudo das imagens é um tema ausente na formação de professores, até mesmo nas graduações em Libras, sustenta Campello (2008). O professor não inclui ou potencializa as imagens em suas práticas porque desconsidera a importância em sua disciplina ou por dúvidas de como realmente levar para o contexto escolar com um objetivo educacional. Antes de estar no currículo, o estudo e a exploração dos recursos visuais precisam ser inseridos no contexto

de formação dos professores, assim, o docente poderá explorar de forma consciente as potencialidades oferecidas.

Conforme Lemke (2010), não podemos distanciar a escola das práticas de ensino e aprendizagem proporcionadas pelas novas tecnologias, pelas novas formas de ler e escrever. Todavia, ao se abordar uma visão de ensino com multiletramentos, professores e alunos precisam estar conscientes sobre “[...] o que são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente formados, quais seus valores e limitações”¹ (LEMKE, 2000, p. 269, tradução nossa).

Segundo Oliveira (2007), a carência do trabalho com letramento visual nas escolas resulta na pouca valorização das imagens pelos alunos, que fazem uma interpretação apenas das características mais evidentes, uma vez que a desconhecem como texto. No entanto, a autora constatou, durante a execução de um projeto com o foco na leitura de imagens, a receptividade dos alunos à proposta, e as discussões da turma sobre as imagens que cada um escolhia e apresentava para turma. Foram percebidas mudanças nos discursos dos alunos sobre como passaram a perceber as imagens após o projeto (OLIVEIRA, 2006). Essa mudança terá uma repercussão e alterações em vários lugares de interação desses alunos, pela criticidade desenvolvida.

Lemke (2000) chama a atenção para os limites de compreensão com uma metodologia baseada somente na linguagem verbal em sala de aula. Frequentemente, é preciso buscar uma correferência em recursos com representação visual, gestual, para conseguir favorecer a compreensão dos alunos (LEMKE, 2000). Os recursos visuais prendem mais a atenção e facilitam a memorização de objetos e as informações por elas transmitida ficam no cérebro por um período mais longo (SANTAELLA, 2012).

Dussel (2012) julga importante o trabalho da escola com as imagens, pois proporciona a percepção diferente sobre o que os alunos veem, além de ser responsável por nos apresentar um outro mundo, que nos permite entender e desafiar outros limites. A leitura de imagens com o texto escrito pode oportunizar conhecimentos e estimular os alunos a serem mais críticos sobre os recursos visuais a que eles têm acesso ou produzem no seu meio. É necessário dizer que suas produções podem ter significados diversos, a depender do seu leitor.

Mediante os conceitos e considerações apontados nesta seção, podemos afirmar que os recursos imagéticos apresentam valor, intencionalidade e potencialidade que merecem ser abordados no contexto escolar. Verificamos, contudo, que esse uso fica em segundo plano, ou

¹ “[...] what they are, what they are used for, what resources they deploy, how they can be integrated with one another, how they are typically formed, what their values and limitations are”.

desconsiderado, prevalecendo as produções escritas (OLIVEIRA, 2006; 2007; DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010).

Após reflexões até aqui praticadas, na próxima seção, discorreremos sobre inclusão, bilinguismo e inclusão dos surdos, tendo em vista o contexto no qual esta dissertação se insere.

2.3 Por uma sala de aula inclusiva: língua portuguesa e libras entre ouvintes e surdos

No contexto educacional brasileiro, os surdos estão em escolas inclusivas ou bilíngues. Quando é possível a oferta e acesso de ambas, a família ou o aluno podem escolher, mas há casos que a única disponível para os surdos é a escola inclusiva. Aranha (2004, p. 7) evidencia que a “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. Por esse ângulo, a escola precisa olhar para os alunos e suas singularidades, oferecer o espaço e as práticas pedagógicas capazes de permitir acesso aos conhecimentos escolares e uma permanência com qualidade.

A inclusão, no Brasil, ganhou força com a Declaração de Salamanca, em 1994, que defendia a educação de todos na rede regular de ensino e considerou o uso da língua de sinais como importante para a comunicação e uso na educação das pessoas surdas (SALAMANCA, 1994). Para Lacerda (2006, p. 166), a inclusão é complexa e precisam ser observados “[...] cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado”. As previsões em documentos e leis são o primeiro passo para a inclusão, porém não bastam por si só; são necessários investimentos para adequações do espaço físico e pedagógico da escola. Promover a inclusão é um grande desafio, principalmente para os professores que precisam planejar e implementar estratégias para incluir todos os alunos na sala de aula independente de sua necessidade (FRONZA, 2012).

No tocante à inclusão, Lima e Campos (2013) pontuam que temos uma inclusão mista: os surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula, estando, a Libras, presente nessas salas, garantida pelo profissional intérprete responsável pela tradução e interpretação das atividades pedagógicas ministradas em língua portuguesa para a Libras, estabelecendo comunicação entre surdos e ouvintes. A presença do intérprete nas escolas inclusivas tem sido uma estratégia adotada por instituições sem professores com fluência em língua de sinais. Esta tem sido a forma mais rápida de atender as singularidades linguística dos surdos que chegam às escolas, pois esses espaços ainda são compostos por profissionais que desconhecem a língua de sinais.

O profissional intérprete no contexto educacional, segundo Albres (2015, p. 28), “é um agente das relações sociais da escola”. A autora menciona que, na cultura escolar, o

intérprete, por ter como principal espaço de trabalho a sala de aula e estar diretamente em contato com os alunos surdos, pode ser considerado docente. É preciso lembrar, contudo, que o intérprete tem atribuições diferentes dos professores. Conforme Lima e Campos (2013), o intérprete educacional é responsável por atuar nas interpretações de conteúdos, atividades, reuniões e eventos escolares e é um importante agente por ampliar as participações educacionais dos alunos surdos, uma vez que, no processo de interpretação possibilita o acesso à comunicação, à informação e aos conteúdos que estejam na língua portuguesa (LACERDA, 2014).

Martins e Gallo (2018) refletem sobre a complexidade de uma sala inclusiva, com muitos sujeitos, cada um com seus saberes; vários conteúdos a serem ministrados; diversas atuações esperadas e até idealizadas. Nesse cenário escolar, há professora, intérprete, alunos surdos e ouvintes. Como destacam Martins e Gallo (2018, p. 84), neste contexto, “[...] o apagamento do intérprete como também um ator pedagógico talvez se dê pela dificuldade de entender o lugar ocupado por ele dentro da educação (se atua mais na mediação entre línguas e culturas ou na construção parceira do ensino)”.

Ao dividir a sala com o professor, o intérprete educacional não pode estar alheio à aprendizagem dos surdos. Martins e Gallo (2018) ressaltam que o intérprete não é um instrumento que domina línguas, mas um profissional que constrói laços, que faz escolhas e se posiciona. O intérprete educacional está em um espaço que exige não só a interpretação, mas também a aprendizagem. Por ser um profissional que domina Libras e interage com os surdos por meio da língua de sinais, o intérprete pode colaborar significativamente com o professor, indicando o que é mais difícil para o surdo e sugerindo atividades (LACERDA, 2014). Ressalta-se que a presença do intérprete não anula a possibilidade e a necessidade de o professor aprender língua de sinais, pois o Decreto 5.626/2005 prevê professores com conhecimento para atuar em sala com alunos surdos (BRASIL, 2005).

Em consonância com o Decreto 5.626/2005, deve ser realizada a inclusão dos surdos nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas bilíngues ou escolas regulares inclusivas, estas com atendimento de surdos e ouvintes. Nelas, estariam professores das áreas de conhecimento cientes da particularidade linguística do surdo, acompanhados de intérpretes de Libras para mediar a comunicação (BRASIL, 2005). Entretanto, as condições citadas pelo decreto para inclusão dos surdos são insuficientes ao sucesso escolar desses alunos. O conhecimento do professor sobre a surdez não é garantia do uso de metodologias capazes de contemplar a aprendizagem em sala de aula.

Para o professor, estar em sala inclusiva com alunos surdos é um grande desafio e exige a condução de sua disciplina com metodologia de primeira e segunda línguas. A conciliação

das duas metodologias ao mesmo tempo, no mesmo espaço, é algo muito complexo de realizar. Como destaca Rodrigues (2018), necessitaria de planejamentos distintos e reflexões sobre as atividades e materiais didáticos adotados, levando em conta a composição dos alunos. Perante a dificuldade dos professores, o que tem se mostrado importante é o uso de metodologias visuais, uso da língua de sinais e conhecimentos sobre a pedagogia surda (MARTINS, V., 2018). Giordani (2015), à vista disso, assinala que o professor ouvinte, mesmo com conhecimentos em língua de sinais, tem sua prática baseada na sua cultura oral.

Dessa maneira, percebe-se nas escolas regulares inclusivas um ensino predominantemente oral. O ambiente escolar inclusivo convive com duas línguas de modalidades distintas: a língua portuguesa, na modalidade oral auditiva, e a Libras, na modalidade visuo-gestual. A primeira sobrepõe-se à segunda pelo seu *status* linguístico, representatividade para a comunidade ouvinte e influência de legislação, pois, de acordo com Abreu (2019), no Brasil, ainda não há estatuto jurídico a respeito do tratamento e classificação dos idiomas. A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda há 19 anos, pela Lei 10.436/2002, tendo como usuários um grupo minoritário. Em escolas onde as duas línguas estão presentes, a negociação de espaços entre elas não acontece, já que prevalece a língua portuguesa na comunicação.

Embora haja uma referência importante à Libras na referida lei, Abreu (2018) chama a atenção para o fato de que a Libras não é mencionada como língua, muito menos indicada como língua nacional. A permanência da expressão “meio legal de comunicação” foi consequência da ausência de questionamentos na elaboração e aprovação da lei. Ainda de acordo com o autor, o que se presencia no cotidiano é a difusão equivocada de discursos que reforçam a Libras como segunda língua oficial do Brasil. Não é assim que a lei considera a Libras, ao caracterizá-la como “meio legal de comunicação e expressão”. Por isso, nessa legislação, lamentavelmente, não se atribui à Libras o status que os estudos linguísticos têm atribuído às línguas de sinais desde Stokoe (1960).

Para esta pesquisa, a Libras é compreendida como uma língua visual, dado que é necessária a atenção da visão para estabelecer a comunicação e compreensão dos sinais; e é espacial, por precisar de um espaço para sinalizar, que pode tocar ou não no corpo. Os sinais são realizados seguindo parâmetros, quais sejam configuração de mão, ponto de articulação, movimentos, orientação da palma da mão e expressões não manuais. A Libras tem seu componente fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.²

² Para mais informações a respeito da linguística da Libras, indica-se consulta em Quadros e Karnopp (2004).

No Brasil, há um número insuficiente de escolas bilíngues, que realmente tenham “[...] mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita como segunda língua no currículo escolar”. (FERNANDES, 2006, p. 3). Martins V. (2018) esclarece que a escola, na perspectiva bilíngue (Libras/ Português), é aquela que possibilita a aprendizagem da língua de sinais e, por meio dela, sua expressão em todos os espaços da escola. Uma vez que as escolas bilíngues partem da perspectiva do uso da língua de sinais para ensinar uma segunda língua e todos os outros componentes disciplinares.

O ensino da Libras é um passo relevante para o aprendizado de Língua Portuguesa, sendo responsável pela construção e expressão do pensamento e sua expressão pelo surdo. Como apontam Quadros *et al.* (2016), as crianças surdas, com acesso e comunicação por meio da língua de sinais, demonstram um melhor desempenho no processo da aquisição de uma segunda língua. As autoras também evidenciam que crianças surdas com acesso limitado à língua de sinais mostraram um desempenho não satisfatório em Libras e em português. Tais considerações são relevantes para a comunidade surda e para a academia por vislumbrarem a possibilidade de aprender Libras e português concomitantemente, além de reforçar que a Libras não impede o aprendizado do português, mas contribui para isso.

Por muitos anos, os surdos foram vistos como incapazes de aprender, mas essa concepção estava equivocada. Hoje os surdos são reconhecidos como pessoas com capacidades cognitivas e que podem e devem estar na escola, nas universidades e no mundo do trabalho. Conforme Rodrigues (2018), atualmente a concepção é de que a aprendizagem dos surdos está relacionada a metodologias adequadas e à língua de sinais. No entanto, sua permanência na escola foi e ainda é marcada pela comunicação por meio de uma mesma língua, a dos professores e colegas, não sendo promovidas interações pertinentes e construção de conhecimentos. Esses são alguns dos motivos que levam os surdos a lutarem por escolas bilíngues, pois as consideram um espaço com melhores condições, onde estarão entre seus pares, com interações sinalizadas e profissionais habilitados para o ensino por meio da Libras (MARTINS, V., 2018).

Souza (2014, p. 145) ressalta que a escola bilíngue precisa de uma inovação para não ser uma repetição disfarçada da escola inclusiva e argumenta sobre a necessidade de um modelo de escola bilíngue para surdos com nova organização:

[...] uma educação bilíngue apenas traria algo novo se, e somente se, rompesse com as práticas que normalizam, ou seja, se pudesse inventar práticas novas, que demandassem novos saberes ou novos sistemas de verdade sobre a surdez, os surdos e suas culturas.

Enquanto o modelo de educação de surdos mais adequado para suas particularidades linguísticas se mostra insuficiente, cabe a eles enfrentar uma educação desafiadora nas escolas bilíngues e inclusivas. Fernandes (2006) e Giordani (2015) mostram que a escola bilíngue é composta, em sua maioria, por profissionais ouvintes, alguns que não possuem conhecimento profundo em Libras. Na escola inclusiva, Lebedeff (2004) e Martins, V., (2018) indicam como grande desafio cotidiano dos surdos a ênfase nas práticas escolares que priorizam a língua oral no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, a Libras é usada apenas como meio de comunicação e aprendizagem do português. E este não deve ser o único objetivo da língua de sinais no contexto educacional. Ela poderia fazer parte do currículo como disciplina, para que os surdos, além de sinalizarem, conheçam como funciona a gramática da língua de sinais, estabelecendo relações com outras línguas, especialmente a língua portuguesa, no caso do contexto desta pesquisa. Tal oferta seria uma excelente possibilidade de aprendizado da(s) língua(s) e da cultura surda aos alunos ouvintes.

A comunidade surda tem consciência das inadequações do espaço escolar, por isso luta pela inclusão da língua de sinais no currículo. A Libras é colocada em segundo plano na escola, limitando suas contribuições ao surdo, na concepção de Fernandes (2006). O uso da língua de sinais precisa ir além da tradução dos conteúdos, para ser vista como língua de uma comunidade, com história e estrutura gramatical.

Como os apontamentos acima permitem dizer, seja na inclusão, seja em escolas bilíngues, os surdos precisam ter garantida sua aprendizagem, que lhes permita o acesso, permanência e sucesso na vida escolar. Conseqüentemente, alguns requisitos precisam ser observados para respeitar as singularidades dos surdos, como: a necessidade do intérprete de Libras, professores com conhecimento sobre o surdo e a língua de sinais, bem como sua cultura visual aliada ao aprendizado em geral.

2.3.1 Surdez, língua portuguesa, Libras e cultura visual

Alguns estudiosos como Góes (2012), Karnopp e Pereira (2015), Lodi e Lacerda (2009), trazem reflexões sobre como acontece o processo de letramento da língua portuguesa para os surdos incluídos em escolas regulares. As investigações nesses espaços em particular são oriundas do uso oral da língua portuguesa e metodologias voltadas ao público majoritário de ouvintes e professores sem conhecimento de Libras. Olhando para o letramento do público surdo, verificam-se inadequações mais exacerbadas de acordo com Nogueira (2019). Fernandes (2006) manifesta que, para os surdos, o trabalho pautado no ensino, que implica a percepção

oral do português, está distante de alcançar a compreensão necessária, posto que as palavras são percebidas visualmente por esses alunos.

No contexto inclusivo, verificam-se surdos com vários anos de escolarização, os quais, como enfatizam Lacerda e Lodi (2009, p. 14-15), ainda “[...] apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, especialmente, porque as práticas educacionais não contemplam suas reais necessidades linguísticas”. Consoante Bernardino, Santos (2018) e Silva (2005), as dificuldades enfrentadas pelos surdos podem ser consequência do processo de alfabetização, que não aconteceu por meio da língua de sinais, mas baseado em estruturas sonoras.

No que concerne à alfabetização e letramento dos surdos, é necessário refletir sobre a existência e envolvimento de duas línguas e dos aspectos culturais que dizem respeito a esses alunos. O letramento promove a relação entre língua-cultura-identidade, mas, no que tange à educação de surdos, ainda se concentram discussões sobre ser monolíngue ou bilíngue (NOGUEIRA, 2019).

O ensino da leitura e escrita para os educadores de alunos surdos e ouvintes representa um grande desafio. Há quem acredite que as dificuldades na aprendizagem dos surdos são consequência da não oralização. Para Gesueli e Moura (2006) e Schelp (2009), no entanto, a oralização não é garantia de aprendizagem, porquanto falantes da língua portuguesa também apresentam dificuldades na compreensão. Schemberg, Guarinello e Santana (2009, p. 252) confirmam: “por muito tempo acreditou-se (acredita-se) que, para escrever a criança (surda) deveria falar, porém é preciso considerar que são as práticas de letramento que irão interferir nesse processo”. Isto é, são as práticas significativas com a língua de sinais e língua portuguesa que contribuirão para a construção da escrita.

Schelp (2009, p. 3044) traz a noção de que os surdos apresentam “[...] insegurança no ato da escrita e da leitura e, talvez a mais preocupante de todas, a falta de fluência na língua de sinais”. A insegurança na escrita reflete uma resistência do surdo em realizar a produção escrita. Gesueli (2015) explica que tal resistência pode implicar o insucesso escolar. Vale frisar que a escrita em sala de aula é algo constante, desde a cópia do quadro, do livro didático, até as produções textuais. O registro mecânico da cópia com ausência de reflexão sobre os significados dos registros não potencializa a aprendizagem dos surdos, como aponta Campello (2008).

A produção escrita funciona como uma ferramenta de avaliação para o professor. Então, para o professor de alunos surdos, é preciso aplicar estratégias de avaliação que permitam uma verificação de quais são as principais dificuldades e qual é a evolução desses alunos na escrita. Schelp (2009) menciona a possibilidade de os surdos exporem o entendimento da língua

portuguesa para outros surdos por meio do uso da língua de sinais, e, caso o surdo não domine sua própria língua, dificilmente terá outro meio para fazer a mediação.

Em estudos anteriores, como os de Campello (2008) e Fernandes (2006), demonstrou-se que muitos surdos ingressantes nas escolas desconhecem a língua de sinais, ou seja, não existe uma língua para mediar a aprendizagem de uma outra língua que necessita da percepção auditiva. Isso acontece porque a maioria dos surdos estão em famílias ouvintes. Nessas situações, a comunicação é estabelecida por gestos caseiros, com limitações para a construção de novos conhecimentos no contexto escolar (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2014; APARECIDA DE OLIVEIRA; SILVA, 2011). A resistência ao uso da Libras pelas famílias vem da concepção de que ela é fator impeditivo para aprender a falar, e, para aqueles que não obtiveram êxito na oralização, o uso da língua de sinais era o reflexo de seu fracasso (BERNARDINO; SANTOS, 2018; SILVA, 2005).

O contato tardio com a língua de sinais é um dos fatores que acentuam as dificuldades com a leitura, escrita, interpretação e acesso a conhecimento de mundo (APARECIDA DE OLIVEIRA; SILVA, 2011). O conhecimento de mundo de um surdo é diferente, se comparado ao dos alunos ouvintes, que recebem informações a toda hora por diferentes canais, em diferentes lugares, ao passo que, para o surdo, a informação precisa ser pela visão ou por língua de sinais (BARRAL; SILVA; RUMJANEK, 2017; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Schelp (2009) destaca que as interações cotidianas no ambiente familiar permitem acesso à língua, facilitando sua aprendizagem na escola. Pesquisas como as de Campello (2008) e Bernardino e Santos (2018) ressaltam que, quando pais e filhos são surdos, o acesso a um mundo letrado acontece mais cedo, cultivado com base nas leituras sinalizadas realizadas pelos pais e viabilizadas por compartilharem a mesma língua. Os surdos presentes em famílias ouvintes ficam alheios às informações e aos eventos de letramento considerados importantes para a construção do letramento escolar (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2014). Esse fato, amiúde, ocorre em razão de os familiares desconhecerem ou não usarem a língua de sinais para estabelecerem a comunicação e fazerem a imersão do surdo no mundo do letramento com leituras sinalizadas desde a infância.

Portanto, para muitos surdos, a escola será o lugar de primeiro contato com a língua de sinais, caso haja profissionais que dominem a Libras. Assim também é quanto ao acesso à língua portuguesa de forma sistematizada. Frequentemente, a escola é o único espaço de contato com a leitura e escrita de forma a explorar o seu valor e estrutura (LEBEDEFF, 2004; FERNANDES, 2006). Sabendo que a língua portuguesa é quase uma imposição da condição bilíngue, se dominar apenas a Libras, o aluno surdo ficará excluído de atividades que envolvem

leitura e escrita e deixará de compreender informações que não estejam em Libras (KARNOPP, 2014; RODRIGUES, 2018; SCHELP, 2009; SOUZA, 2014).

De acordo com Mottez (2017), ser considerado pertencente a uma minoria linguística, também é ser bilíngue, pois, além de conhecer a língua de sinais, os surdos estão em contato com a língua portuguesa, língua majoritária, usam-na, mesmo quando não a dominam, valendo-se de estratégias, como o uso da escrita, para estabelecer a comunicação com os membros da sociedade com quem interage. Desse modo, “[...] pode-se conceber os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS da comunidade surda e a língua majoritária e usá-las em seu cotidiano para diversas funções, desenvolvendo diferentes níveis de proficiência” (SILVA, 2018a, p. 212). O bilinguismo, para os surdos, não está restrito aos que conseguem falar língua portuguesa ou ao domínio de todas as habilidades referentes à língua, haja vista poderem usar apenas a língua escrita (GÓES, 2012). A condição bilíngue dos surdos parte da concepção de que, mesmo sendo sinalizantes, têm contato com a língua portuguesa, seja na escola, seja em outros espaços

A língua portuguesa é necessária para a participação dos surdos em práticas sociais escritas e para acesso a informações não sinalizadas, no entanto, esbarram nas dificuldades em compreender essa língua. Nessa lógica, surgem questões sobre como tornar significativo o ensino e a aprendizagem do português, como usar as práticas sociais de leitura e escrita dos surdos, como explorar as experiências visuais, como formar continuamente os professores para o contexto educacional com alunos surdos.

De acordo com Lodi, Harrison e Campos (2014), formar sujeitos letrados é ultrapassar o ensino da gramática normativa, é fazer perceber a escrita como uma prática social de linguagem com aspectos culturais e socio-históricos. Outro aspecto a ser pontuado no ensino de Língua Portuguesa é o fato de a leitura e a escrita estarem distantes da realidade e das práticas sociais dos alunos surdos e ouvintes (GIORDANI, 2015). Schelp (2009, p. 3041) já destaca que é preciso oferecer textos que circulem no dia a dia dos alunos:

[...] tanto a criança surda como a ouvinte devem estar em contato e fazer uso das práticas de leitura e escrita, isto é, entrar para o universo do letramento, através do hábito de ler jornais, revistas, rótulos, livros de história, enfim, ter convívio efetivo com a leitura.

Fernandes (2006) reitera a importância de se expor ao surdo o texto original, com todas as suas características imagéticas e se posiciona contrária à transcrição para o quadro, pelas perdas de elementos visuais. O contato com o texto original permite ao surdo a percepção de onde está presente aquela publicação em seu cotidiano, seja escolar ou social.

Todavia, na realidade de muitas escolas, as principais práticas de leitura e escrita em sala de aula são pautadas em textos presentes no livro didático, considerado uma ferramenta norteadora para professor, mas que não se volta a alunos que tenham o português como segunda língua, além do fato de ter sido feito por ouvintes e para ouvintes (MARTINS, V., 2018; APARECIDA DE OLIVEIRA; SILVA, 2011). O livro didático é uma ferramenta modelo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, adotado pelas escolas (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009). Rojo (2013) faz uma ressalva sobre ser tarefa do professor dar sentido ao livro por meio da complementação e outros materiais, assim como adaptar as abordagens com a realidade dos alunos.

Gesueli (2015) e Giordani (2004) explicam que o letramento buscado pela escola, tido como privilegiado, preserva suas práticas pedagógicas fixas de trabalhar a leitura e a escrita, com resistência ao que se distancia de seus objetivos. Porém, ao se distanciar do normativo, encontraria na escrita suas características visuais. Lodi, Harrisson e Campos (2014, p. 38) afirmam que “O signo escrito não teve sua origem, assim na palavra, como uma tradução, mas sim nos aspectos visuais do mundo [...]”. Esse mundo, que possui uma multiplicidade de linguagens e exige apenas o domínio da norma culta da escrita pode representar limitações no desenvolvimento das competências dos surdos.

Com a intenção de proporcionar ao surdo uma aprendizagem mais significativa da Língua Portuguesa, Fernandes (2006), Gesueli e Moura (2006), Lodi e Lacerda (2009) têm apontado o ensino na perspectiva do letramento como porta de entrada para o conhecimento do português escrito e suas práticas no cotidiano. O letramento, para os surdos, em conformidade com Lodi e Lacerda (2009), visa à ampliação das experiências linguísticas e à viabilidade da utilização da leitura e escrita em práticas sociais. Além disso, o letramento dos surdos é uma relação entre culturas.

Fernandes (2006) propõe fundamentos orientadores para o desenvolvimento de práticas de letramento para alunos surdos, os quais consideram a leitura e a escrita realizadas pela visão, sendo exploradas a partir de gêneros inseridos nas práticas sociais expressivas. Ainda assim, o letramento não é igual para todos os surdos, por variar conforme as exigências sociais e culturais eles estão inseridos.

Em meio a múltiplas possibilidades dos letramentos, poder-se-ia pensar na oportunidade de os surdos serem letrados, usando suas experiências visuais no contexto escolar, com base na metodologia desenvolvida pelo docente. Taveira e Rosado (2016, p. 175) afiançam que “[...] a experiência visual surda tem um sentido de letramento”. Essa compreensão inclui a valorização de recursos imagéticos para sua aprendizagem, ou seja, na educação de surdos, tem-se o trabalho com o letramento visual como caminho para a compreensão da língua portuguesa.

O uso da visão é uma característica dos surdos na percepção dos acontecimentos à sua volta e na construção de conhecimentos. O Decreto 5.626/05 define como pessoa surda aquela que, além da sua perda auditiva, vive e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais (BRASIL, 2005). Lebedeff (2010, p. 176) alerta que as experiências visuais dos surdos não estão restritas somente à língua de sinais, visto que “[...] utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual, definições da marca de tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras significações”.

Segundo Fernandes (2006), considerando tal particularidade dos surdos, um ensino baseado em estratégias visuais é uma possibilidade a mais para sua aprendizagem. O letramento visual para o surdo não fica restrito somente à língua portuguesa, mas proporciona a apropriação de outras habilidades e outras leituras importantes para sua formação pessoal e acadêmica (TAVEIRA; ROSADO, 2016).

Ribeiro (2018) explica a viabilidade da abordagem da palavra em uma perspectiva visual antes da sonora, posto que, antes de pronunciar ou compreendê-la, visualiza-se sua estrutura composta por letras, porém, habitualmente, desconsidera-se que uma palavra tem seu caráter visual, destarte, ainda é feita a distinção entre palavra e imagem. Mediante esta concepção de leitura e escrita fundamentada nos seus aspectos visuais, percebe-se a possibilidade de os surdos se desenvolverem dispensando os elementos auditivos presentes. Lacerda, Santos e Caetano (2013) reconhecem a existência de uma pedagogia visual como caminho de condução para proporcionar novos conhecimentos. Algumas escolas consideradas bilíngues adotam uma metodologia com a exploração dos aspectos visuais nos processos de ensino e de aprendizagem (PAIXÃO; SOFIATO, 2016; TAVEIRA; ROSADO, 2016).

De acordo com Mendes e Oliveira (2016), as imagens podem interagir com os conteúdos, estimular leitura visual e expandir o conhecimento de mundo, tanto de alunos ouvintes quanto surdos. O uso de recursos imagéticos, além de contemplar vários públicos na escola, pode ser trabalhado de forma isolada ou com sequências de acontecimentos (REILY, 2003).

Em investigações aos materiais usados no passado, percebe-se que, desde Abade de l'Épée, os recursos visuais eram um caminho de interligação entre os sinais e seus significados. Bonet também utilizou as imagens para aplicar seu método. Em outros termos, em diferentes épocas, as imagens eram usadas por serem favoráveis à condição linguística do surdo (PAIXÃO; SOFIATO, 2016).

Para os surdos, pela falta da percepção auditiva das palavras, o letramento visual se faz mais necessário para ter acesso a conteúdos disciplinares e ao aprendizado da escrita (GESUELI, 2015). O visual pode ser explorado no ensino de segunda língua, na aprendizagem

e ampliação de vocabulário (FERREIRA; MACHADO; OLIVEIRA, 2017; PROCÓPIO, 2010).

Gesueli (2015) realizou uma investigação com produções de histórias desde o uso de imagens, sem a utilização da escrita. Identificou uma valorização dos recursos imagéticos como construtores significativos capazes de expressar um pensamento. De acordo com autora, as imagens têm valores representativos, que podem vir a ter intenções, ideologias e reflexões. Tais atributos podem passar despercebidos aos alunos, ou os mesmos podem não saber como utilizá-los. Assim, Gesueli (2015) assevera que a escola poderá ser uma condutora para o despertar desse conhecimento semiótico.

Fernandes (2006) já mencionava o desinteresse dos surdos com textos somente escritos. Salaria que textos com abordagem somente visual podem ser prejudiciais, não trarão a língua portuguesa para que o surdo estabeleça a relação texto-imagem, tendo em vista que a aprendizagem não é só a exploração de imagens e depende da relação com a escrita. A imagem será um caminho facilitador para a compreensão da Língua Portuguesa para os surdos. Logo, a autora defende que, para contribuições na aprendizagem dos surdos, texto escrito e imagem precisam ser conciliados, a fim de que seja possível uma compreensão prévia do texto por meio de imagens.

As dificuldades dos surdos com a Língua Portuguesa podem ser de diferentes origens, desde a aquisição tardia da Libras ao acesso à escola repleto de limitações de comunicação e de compreensão dos conteúdos. O aprendizado da língua portuguesa, nesta conjuntura, é uma forma de transitar em diferentes espaços e em práticas de leitura que envolvem a língua. Aprender língua portuguesa é abrir ao surdo novos caminhos para outros saberes. Em vista disso, precisa-se observar a relevância da visualidade no aprendizado, seja na escola bilíngue, seja na escola inclusiva. Mais estudos se fazem necessários para discutir o aprendizado dos surdos por meio da visualidade e como pode contribuir para uma formação mais crítica.

Alicerçadas nos apontamentos realizados nesta seção e nas anteriores, segue-se para a caracterização do cenário onde aconteceu a geração dos dados da pesquisa. Para isso, realiza-se uma exposição sobre a escola, apresentam-se as características da professora participante e das turmas de 8º e de 9º ano.

3 METODOLOGIA

Para se alcançarem os objetivos propostos nesta pesquisa, foi necessário adotar uma metodologia coerente com a temática de estudo. Portanto, valeu-se da abordagem qualitativa, pelas possibilidades permitidas pelo método na investigação do letramento visual proporcionado nas aulas de Língua Portuguesa aos surdos em escola regular.

A perspectiva qualitativa, de acordo com Creswell (2010), possibilita o acesso à informação que acontece no próprio ambiente de realização da pesquisa com diálogos e observações. Ainda, conforme Creswell (2010, p. 209), “o fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas e da observação de como eles se comportam e agem dentro do seu contexto é uma característica importante da pesquisa qualitativa” (p. 209).

Dessa maneira, constata-se que a pesquisa qualitativa é a mais adequada, por permitir à pesquisadora estar incluída no contexto em que seus participantes executam suas atividades, possibilitando a observação de situações enriquecedoras para o trabalho. Outro ponto relevante é trabalhar com subjetividades e singularidades de um grupo.

Tendo em vista os procedimentos usados para a geração de dados desta pesquisa, entende-se que se situa no campo das pesquisas etnográficas, que têm como características a realização em campo, participação em eventos, interações entre pessoas, observação participante e a entrevista. Além disso, considera o pesquisador parte fundamental na geração e na análise dos dados (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Heath e Street (2008), a pesquisa etnográfica inclui observações, registros e análise das interações em ambiente específico, primando pelas descrições do que foi observado. Isso permite ao pesquisador verificar as representações dos atores que fazem parte da sala de aula. Nessa perspectiva, a presente pesquisa seguiu a observação e registro em diário de campo e a realização de entrevista que, conforme André (1995), permite informações sobre o cotidiano escolar que não estão documentadas. Ainda segundo a autora, a pesquisa etnográfica, quando realizada na escola, possibilita perceber o dia a dia e como “são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (p. 41).

A presente investigação se desenvolve em uma escola da rede estadual de ensino do Piauí, mais especificamente em duas turmas em que estudam surdos, nas quais a professora participante do estudo atua ministrando aulas de Língua Portuguesa. Os detalhes do contexto e das interações são apresentados a seguir.

É pertinente realçar a observância e obediência aos preceitos éticos no desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, em contato com a equipe diretiva da escola, esclareceram-se os objetivos do estudo, e foi assinada a Carta de Anuência, juntada ao projeto e demais documentos para encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. Só depois da aprovação desse projeto pelo citado comitê, segundo a CAAEE 20079919.9.0000.5344, a pesquisadora iniciou a pesquisa explicando à professora convidada as particularidades da investigação. Ao

concordar, a participante assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), ficando com uma via.

3.1 A escola lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, fundada em 1928 e, atualmente, considerada patrimônio público. A escola, com 976,67 m² de área construída, oferece Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio do 1º ao 3º ano, ofertados nos turnos manhã e tarde. No turno da noite, funciona a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu público é formado, particularmente, por alunos de baixa renda, que moram nos bairros vizinhos, e os residentes em bairros mais distantes são os alunos surdos. Em 2019, a escola contava com 350 alunos.

A estrutura física conta com uma (1) sala para a direção, uma (01) secretaria, uma (01) biblioteca, uma (01) sala de professores, um (01) laboratório de informática, uma (01) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma (01) cantina, oito (08) salas de aula, uma (01) recepção, uma (01) quadra de esportes descoberta, três (03) banheiros para os alunos e dois (02) para os professores, sendo um (01) feminino e masculino. A escola está sediada em um prédio antigo. Reformas recentes não alteraram o número de ambientes, porém é perceptível um amplo espaço destinado à construção de uma quadra coberta para a realização de atividades físicas e práticas de esportes. Até o momento, não se tem registro de nova construção no local.

No segundo semestre de 2019, a escola contava com 28 professores, todos ouvintes. Três docentes, por terem realizado curso de Libras, interagem de forma breve com os alunos surdos. Os docentes têm formação em nível de graduação e pós-graduação, compatível com as disciplinas ministradas. O único servidor surdo era um auxiliar de serviços gerais. Outros dois surdos, então presentes na instituição, são instrutores celetistas enviados pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS) para ministrar cursos de Libras aos alunos e comunidade, além de auxiliar no atendimento na sala de AEE.

No período de realização da pesquisa, encontraram-se na escola 8 intérpretes, e cada turma com alunos surdos tinha um profissional. A carga horária do intérprete é distribuída da seguinte forma: os profissionais têm um contrato de 20 horas semanais, a serem cumpridas em 4 dias. O dia correspondente à folga é assumido por um intérprete volante, responsável por substituir o que estava de folga. Apenas um intérprete por dia tinha folga. Em adição a isso, registra-se ainda que não havia revezamento de intérprete entre as aulas, ou seja, o mesmo profissional interpretava as cinco aulas da respectiva turma.

É necessário esclarecer que o perfil de formação dos intérpretes está previsto no Decreto 5.626/2005. Esse profissional pode atuar em cada nível escolar: quem tem formação em nível de graduação atua no Ensino Médio e na Educação Superior; profissional com curso de nível médio atua no Ensino Fundamental.

3.2 Caracterização curricular e pedagógica

A instituição escolar em que aconteceu a pesquisa atende a alunos de baixa renda e oferece conhecimentos para o desenvolvimento social, econômico e cultural. A escola segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, articulada aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O currículo da escola parte dos conceitos presentes nos PCNs, e é o professor que, em sala de aula, coloca-os em prática, por conseguinte, precisa ser flexível para permitir possíveis alterações. Está organizado com uma Base Curricular Comum e uma parte diversificada, para inclusão de conteúdos pertinentes às particularidades regionais e culturais de seu alunado. Em conformidade com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, deve ser ofertado atendimento às pessoas com deficiência, sendo assegurado a eles:

- 1 - Métodos, técnicas, recursos e tecnologias adaptados ao atendimento de suas necessidades.
- 2 - Adaptações curriculares para o atendimento às suas necessidades, potencialidades e limitações.
- 3 - Professores habilitados para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para trabalhar com esses educandos em classe comum.
- 4 - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas limitações (PIAUÍ, 2015, p. 8).

Também é previsto no PPP que, nas salas de aula com alunos com deficiência, a turma seja reduzida em 20% e que não tenha mais de dois alunos com a mesma deficiência incluídos na mesma turma. Pelo averiguado no período de observação, há nas salas um número superior ao estimado pelo documento.

A Proposta Pedagógica indica estratégias para o desenvolvimento de novas competências e aprendizagens significativas aos membros da escola por meio de trocas de experiências e informações. A escola tem estabelecido seus objetivos, metas e ações. Entre tais indicações, colocam-se aqui as mais pertinentes para a pesquisa. Uma das metas da escola é a redução de reprovação e elevação de aprovação. Com o objetivo de elevar o índice de aprovação dos estudantes, a escola passou a contar com intérprete de Libras, ofertou reforço escolar em

Português e Matemática, disponibilizou tecnologias para uso em sala de aula e atividades extraclasse. Houve também ações de qualificação para os docentes, por meio de minicursos e seminários com profissionais experientes.

O Quadro 1 apresenta um resumo correspondente aos campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento do 8º e do 9º ano, que constam no documento adotado pelo Piauí, *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado* (SILVA et al., 2019), que é uma proposta curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua elaboração seguiu as legislações e documentos educacionais nacionais e contou, na sua organização, com a colaboração de profissionais das redes municipal, estadual e privada, no ano de 2019. O documento sobre o Currículo do Estado do Piauí está sendo, aqui, abordado para que seja possível visualizar em que perspectiva a escola está embasando seu trabalho, tendo em vista que não constava no PPP (2015) um planejamento da disciplina de LP, então, se recorreu ao documento.

Buscou-se compreender, a partir do documento, as propostas dos usos dos recursos visuais na disciplina de Língua Portuguesa nos campos de atuação, práticas linguísticas e objetos do conhecimento. Em virtude do número de páginas do documento, em síntese, colocaram-se no quadro 1 os campos de atuação e práticas de linguagem correspondentes ao 8º e ao 9º ano.

Quadro 1 – Campos de atuação e práticas de linguagem conforme orientações curriculares do estado do Piauí

8º Ano	
Campo de atuação	Práticas de linguagem
Campo Jornalístico	Leitura e produção de textos
Todos os Campos de atuação	Análise linguística/ semiótica
8º e 9º Anos	
Jornalístico/midiático	Leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/ semiótica
Vida pública	Leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica
Práticas de estudo e de pesquisa	Leitura, produção de textos
Artístico-literário	Leitura, produção de texto
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica

9º Ano	
Jornalístico/midiático	Leitura, produção de textos
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica

Fonte: Silva *et al.* (2019, p. 196-214, adaptado)

Releve-se que o documento apresenta as propostas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) e anos finais (6º, 7º, 8º, 9º), e constam, para cada ano escolar, os campos de atuação, e para cada campo há práticas de linguagem, habilidades e objetos do conhecimento.

Para esta análise, tem-se, nos campos jornalístico e midiático do 8º e do 9º ano, nas práticas de linguagem correspondentes à leitura, entre outras habilidades, a que considera a análise dos gêneros em circulação nas mídias digitais. Entre esses gêneros, citam-se os memes, *gifs* e charges digitais, ou seja, produções visuais. Outra habilidade que merece destaque é examinar, em notícias, reportagens e em publicidades os sentidos dos elementos imagéticos que as compõem. Nos campos jornalístico e midiático, nas práticas de linguagem referentes à produção de textos, o objeto de conhecimento é a produção e a textualização de textos informativos, que abrangem a produção de recursos visuais como vídeos, impressos e edição de imagens. Frente a essas informações, percebe-se que os gêneros que circulam no meio jornalístico e midiático, mesmo que frequentes no cotidiano das pessoas, justificam-se no currículo, pois é imprescindível saber como interpretar e se posicionar perante as informações vinculadas.

Ao analisar o Currículo do Estado do Piauí, em Silva *et al.* (2019), é notório que, nos campos jornalístico e midiático, existe uma concentração de orientações que dão importância aos recursos visuais no que tange à produção e compreensão daqueles já produzidos por outros. Os recursos visuais nas mídias são uma forma de envolver, chamar atenção do leitor, fazer apelo a um determinado assunto ou produto. Mediante essas ponderações, faz-se necessário parar para refletir se é somente neste campo que texto escrito e imagem se cruzam e se complementam.

3.3 A professora participante

Participou da pesquisa a professora da disciplina de Português, que atua nas turmas de 8º e de 9º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. A professora regente é formada em Licenciatura Letras/Português desde 2003 e tem Especialização em Metodologia da Leitura e da Escrita, ambas as titulações obtidas na Universidade Estadual do Piauí. Realizou o curso de Libras, com duração de 360h, ofertado pelo Centro de Línguas do Piauí. Há 19 anos atua como

professora e está em sala com alunos surdos há 4 anos. Trabalha nos turnos manhã e tarde na mesma instituição.

A prática da professora em sala de aula inclusiva é o foco analisado. Considerando as técnicas de geração de dados, foram realizadas observações semanais em sala de aula. Contabilizaram-se duas aulas de 50 min em cada turma, sempre às terças-feiras, durante o segundo semestre letivo de 2019, chegando a 6 semanas. A cada semana eram observadas 4 aulas: duas no 8º e duas no 9º ano. O sétimo encontro contou com os alunos de ambas as turmas. Ao total foram observadas 26 h/a. Os registros foram feitos em um diário de campo, posto que a professora responsável pelas turmas se mostrou desfavorável às gravações em áudio e vídeo. Essas observações permitiram à pesquisadora perceber o trabalho da professora com os recursos imagéticos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa. Os registros no diário de campo eram realizados em sala durante as observações, exceto em dois momentos, em que a pesquisadora atuou como intérprete, quando anotações foram realizadas após a aula.

Na sala, havia uma intérprete de Libras atuante na escola para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes presentes na classe. Os alunos, mesmo estando presentes durante as observações da pesquisa, não geraram dados para a pesquisa, pois o interesse da pesquisa estava nas práticas de letramento visual desenvolvidas pela docente.

Registre-se um encontro com a professora participante, em que se fez uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio. A entrevista semiestruturada permite o acréscimo de indagações conforme a necessidade de informações para pesquisa, além de ter acesso às respostas de forma que o entrevistado se sinta mais à vontade para expor suas opiniões. Para Richardson (1999, p. 82), “[...] as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevista devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”.

O objetivo da entrevista foi conversar com a docente para conhecer suas experiências e suas impressões quanto ao uso de recursos imagéticos no contexto de sala de aula em que está inserida e é a nossa fonte de estudo. A professora falou a respeito da sua compreensão sobre letramento visual, sobre o trabalho com imagens associadas ao ensino da Língua Portuguesa e sobre sua percepção quanto à aprendizagem do português pelo aluno surdo, entre outros tópicos que surgiram durante a conversa.

3.4 O espaço da sala de aula

As observações aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa, em duas turmas, o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino. A turma do 8º ano era, então, composta por

16 alunos: 11 eram ouvintes com idade entre 14 e 17 anos, e 5 eram surdos, entre os quais 3 tinham entre 14 e 16 anos, e 2 eram adultos, entre 25 e 30 anos. A turma, formada, predominantemente, por meninas, mostrava-se participativa nas atividades propostas pela professora. Algumas vezes, durante as observações, ocorreram atritos e discussões entre as alunas. Todos os surdos se comunicavam por meio da Libras, e alguns alunos ouvintes conseguiam usar a Língua de Sinais. Aqueles que não sabiam Libras tinham a curiosidade de ficar perguntando os sinais para estabelecer uma comunicação com os colegas surdos.

O 9º ano tinha 14 alunos ouvintes, com idades de 16 a 20 anos, e 3 alunas surdas, com idade de 16 a 18 anos. Assim como o 8º ano, a presença feminina predominava na sala, com 10 alunas. As alunas surdas se comunicavam em Libras fluentemente, bem como alguns dos alunos ouvintes. A turma realizou a maioria das atividades propostas.

Conforme o documento emitido pelo MEC, intitulado o Ensino Fundamental em 9 anos: passo a passo para o processo de implantação (BRASIL, 2009), nas séries finais do Ensino Fundamental, a idade dos discentes deve ser de 11 a 14 anos. Entretanto, nas turmas observadas, verificou-se que há uma distorção entre idade e série entre discentes ouvintes e surdos, pois alguns dos alunos com mais de 14 anos ainda estão cursando o Ensino Fundamental.

3.5 As aulas de língua portuguesa observadas

Nesta seção, que se inicia com os Quadros 2 e 3, apresentam-se informações sobre as observações realizadas em 6 encontros com cada turma e 1 encontro com as duas turmas, durante aulas de Língua Portuguesa, no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental. Os registros sobre o que foi observado estão no diário de campo produzido durante as observações em sala de aula.

Quadro 2 – Informações sobre as aulas observadas no 8º ano

Aula	Data	Síntese do que foi desenvolvido na aula
Aula 1	01/10/2019	Fala do sobre o dia do surdo. Revisão para avaliação.
Aula 2	08/10/2019	Leitura expositiva do livro <i>Cabelos Molhados</i> .
Aula 3	22/10/2019	Atividade de diferenciação entre prosa e verso.
Aula 4	05/11/2019	Atividade com o Poema “A rosa de Hiroxima”.
Aula 5	12/11/2019	Confecção de painel pelos alunos.
Aula 6	19/11/2019	Atividades com o livro didático.
Aula 7	26/11/2019	Exibição do filme <i>Os Delírios de consumo de Becky Bloom</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Informações sobre as aulas observadas 9º ano

Aula	Data	Síntese do que foi desenvolvido na aula
-------------	-------------	--

Aula 1	01/10/2019	Trabalho com o poema “Ispinho e fulô”. Realização de atividade com interpretação e observação da escrita correta dos nomes presentes no poema.
Aula 2	08/10/2019	Atividade de interpretação com livros paradidáticos.
Aula 3	22/10/2019	Atividade com o livro didático.
Aula 4	05/11/2019	Trabalho com artigo de opinião.
Aula 5	12/11/2019	Atividade sobre o livro “Os trabalhos da mão”.
Aula 6	18/11/2019	Continuação com a atividade do livro “Os trabalhos da mão”.
Aula 7	26/11/2019	Revisão para prova e exibição do filme “Delírios de consumo”.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos quadros-síntese sobre as observações realizadas no segundo semestre de 2019, é perceptível a concentração de atividades com o livro didático, em que os alunos precisam copiar e responder em seus cadernos para não rabiscar o livro. Essa observação nos mostra que a professora desenvolve seu trabalho com base em materiais impressos, sendo o livro didático o principal norteador de suas práticas em sala de aula. A priorização do livro, constantemente, substitui o planejamento da disciplina (ROJO 2013; SOARES, 2004). Outras atividades foram de leitura de livros paradidáticos, além de atividades escrita no quadro.

Para a presente dissertação não serão consideradas observações realizadas no dia 22 de setembro, no 9º ano, e dia 12 de novembro, no 8º ano. Foram retiradas da análise por não apresentarem insumos suficientes de interação em sala de aula que permitissem análise e discussão.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Serão apresentados, nesta seção, registros de observações feitas no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental, realizadas no período de 01 de outubro a 26 de novembro de 2019. As observações retratam a rotina de sala de aula com alunos surdos na escola lócus desta pesquisa. Por meio dessas narrativas, são descritas as práticas desenvolvidas pela professora da disciplina de Língua Portuguesa com seus alunos ouvintes e surdos, no ambiente de escola regular. Os registros são apresentados em ordem cronológica. Inicialmente, as aulas da turma do 8º ano são descritas, e, na sequência, há uma seção exclusiva para análise e ponderações pertinentes. Depois disso, procede-se da mesma forma com os dados relativos à turma do 9º ano.

4.1 Observações das aulas do 8º ano

4.1.1 Aula 1

A professora iniciou a aula falando do Dia do Surdo, comemorado no dia 26 de setembro. Como forma de fazer os alunos conhecerem mais sobre a pessoa surda, a docente indicou uma das alunas surdas para ser entrevistada pelos demais colegas. Nesse dia, não havia intérprete na turma, e a viabilidade da entrevista estaria comprometida. Então, a docente pediu a contribuição da pesquisadora para, naquela aula, sinalizar a interação entre os alunos.

Organizados em um semicírculo, os alunos começaram a entrevista. Entre as perguntas feitas pelos alunos ouvintes estavam: a) quando você ficou surda?; b) Já teve namorado?; e c) Que profissão deseja para o futuro? Os alunos se mostraram muito interessados em conhecer mais a colega, e as perguntas eram feitas em língua portuguesa pelos alunos ouvintes e interpretadas para a Libras. Somente os surdos sinalizavam suas perguntas.

Ao terminar a entrevista, a professora agradeceu à aluna entrevistada e deu início ao registro de uma atividade escrita no quadro, com questões objetivas sobre o conteúdo de revisão, abordando voz ativa e voz passiva. A docente leu a atividade registrada no quadro e explicou as perguntas para os alunos, que tratavam do assunto da aula. Depois fez a correção coletiva, na qual os alunos diziam as alternativas marcadas por eles. Em seguida, a professora lia as perguntas e as alternativas, mostrando e justificando aos alunos as alternativas corretas, porém as alternativas eram semelhantes entre si, e os alunos surdos fizeram a atividade acompanhando a professora. A aula foi encerrada após a correção da atividade.

4.1.2 Aula 2

A professora, ao entrar na sala, cumprimentou os alunos usando a fala e a Libras e pediu que a turma se organizasse em um semicírculo. Nesse dia, a sala estava novamente sem intérprete, e a professora perguntou se a pesquisadora poderia colaborar mais uma vez. Prontamente, aceitou-se o convite. Naquele dia, das 5 aulas da turma, somente nas duas aulas de Português os alunos tiveram acesso à interpretação.

Na proposta da aula, a interpretação em Libras era o caminho para acessibilidade dos surdos ao conteúdo na história, pois a professora foi a narradora do conto *Cabelos Molhados* (PIMENTEL, 2006). Sem a sinalização, os surdos teriam que recorrer à leitura labial, habilidade que não é do domínio de todos os surdos, ou ficariam sem acesso ao conto. Durante a leitura, a docente usou diferentes entonações para enfatizar trechos que eram as falas dos personagens. Por se tratar da suspeita de um crime, eram constantes os momentos de conflitos entre acusação e defesa. A docente também se valeu de diferentes expressões faciais para associar com os personagens. A interpretação foi realizada considerando, na medida do possível, as entonações de voz da professora, a partir das quais os sinais eram realizados com mais intensidade e muitas expressões faciais.

O propósito da docente parecia ser introduzir o assunto sobre agressão contra a mulher e fazer os alunos perceberem como é estruturado o conto. Entre os elementos, foram considerados o enredo, o espaço em que acontece e um conflito a ser resolvido. Solicitou-se a participação dos alunos para que expressassem seus conhecimentos sobre o tema. Surgiram inúmeras histórias de violência contra a mulher dentro da comunidade e da própria família dos alunos.

Após as discussões, a professora pediu que os alunos fizessem uma produção textual de uma história com relatos sobre o assunto. A maioria dos alunos rejeitou a proposta de escrever. Diante da recusa, foi necessária uma adaptação: foi proposta uma encenação teatral, a ser apresentada na sala, com a mesma temática das discussões. A encenação contou com 5 alunos. Apenas uma aluna surda quis participar. A aluna surda fez poucos sinais em Libras, mais icônicos para que os colegas ouvintes compreendessem. Após a encenação, a professora realizou o resgate dos elementos do conto, por meio da história de uma mulher que sofria agressões do marido, situando o espaço em que aconteciam as agressões, ou seja, a própria casa, e o conflito centrando na relação dominadora e violenta do homem.

Aos surdos, o acesso visual ao conto foi proporcionado pela sinalização em Libras. A encenação realizada foi de uma outra história organizada rapidamente pela professora e os alunos, mas na mesma temática do conto. Os surdos observaram o teatro e, por ser um assunto

contextualizado antes, dispensou uma interpretação simultânea. Além disso, seria complexo para o surdo acompanhar visualmente a encenação e a interpretação, pois ambos precisam de atenção do canal visual. Ao finalizar a apresentação dos alunos, a professora fez um resumo, que foi interpretado pela pesquisadora.

4.1.3 Aula 3

A aula foi realizada na biblioteca. Nesse dia, a intérprete que sempre acompanhava a turma estava presente para mediar a aula. A professora pediu que os alunos escolhessem livros com poesias, contudo teve que fazer as escolhas, pois todos os alunos tiveram dificuldades em saber o que era um livro com poesias. A professora, então, explicou oralmente a diferença entre prosa e verso, no entanto, era visível a dificuldade que uma das alunas surdas tinha para compreender alguns conceitos, como o que é um verso ou uma estrofe. A professora tentou mostrar, apontando em um pequeno livro, todavia os surdos estavam olhando para a interpretação. A partir de formulações dos conceitos pela intérprete, uma das alunas surdas conseguiu compreender.

Os alunos deveriam escolher e copiar uma das poesias do livro no caderno. A professora explicou para uma aluna surda que o texto precisaria ser copiado obedecendo à forma como estava no livro, com separação entre as estrofes. Na realização da atividade, que exigia a compreensão das poesias lidas, os surdos apresentaram muita dificuldade. Um dos possíveis motivos responsáveis por dificultar a realização da atividade foi a não interpretação das poesias, porque cada surdo estava com um livro diferente e não havia condições de atendimento individual pela intérprete.

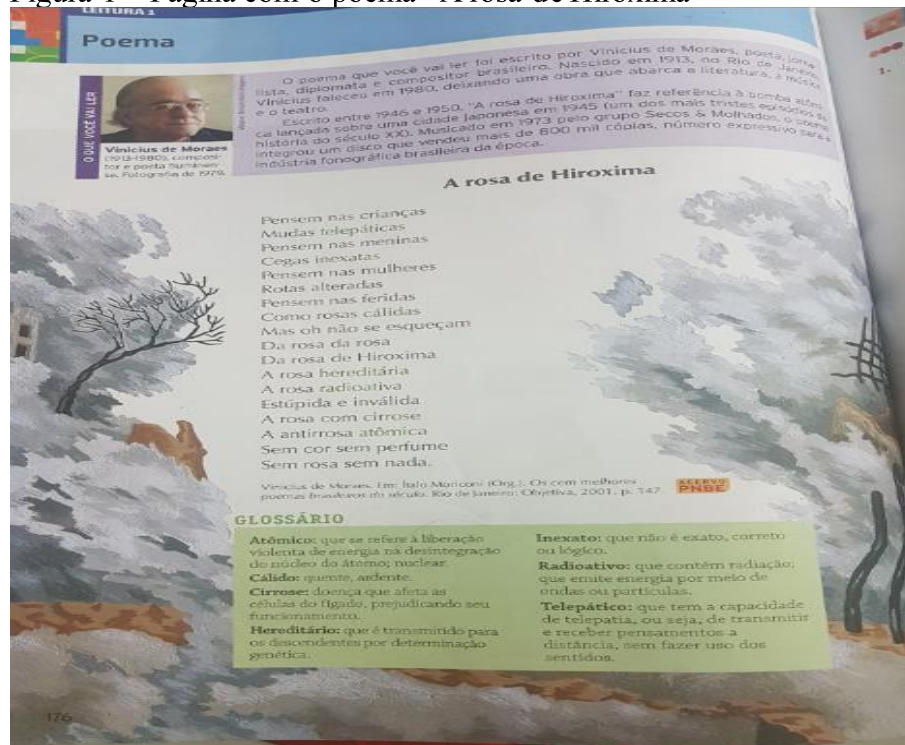
Nos livros, havia texto escrito e imagens ilustrativas, que acompanhavam as poesias. Não obstante, naquela atividade, tal detalhe não foi considerado, pois o foco era diferenciar prosa e poesia. O estabelecimento das diferenças, naquela ocasião, ficou na explicação oral e na interpretação. O uso da explicação oral é algo recorrente em escolas inclusivas.

4.1.4 Aula 4

A professora informou que iriam trabalhar as figuras de linguagem, e essa indicação foi repassada aos surdos pela intérprete volante. Logo depois, a docente pediu a um dos alunos que lesse em voz alta a página 176, com um resumo sobre Vinícius de Moraes. Em seguida, uma outra aluna leu o poema *A rosa de Hiroxima*. Ao término da leitura, os alunos demonstraram não entender o poema. Identificando isso, a professora falou do contexto histórico ao qual o

poema se refere. Explicou que, devido ao lançamento da bomba atômica na cidade de Hiroxima, as consequências foram as mais variadas, pessoas ficaram surdas, inférteis, mudas, entre outros efeitos, e várias outras doenças causadas pela radiação. Ela explicou que o nome do poema se deve à característica visual da fumaça no momento da explosão da bomba. Como ilustra a Figura 1, que apresenta o poema, há uma imagem de fumaça que remete à destruição após o lançamento da bomba. Os alunos não relacionaram texto e imagem e nem a professora fez menção a isso.

Figura 1 – Página com o poema “A rosa de Hiroxima”



Fonte: Penteadó *et al.* (2015, p. 176)

Após a exposição do poema, a professora, da sua mesa, fazia explicações sobre as figuras de linguagem, iniciando pela comparação, com a frase “Ele come como um rei”, em que foi ressaltada a relação subtendida que a pessoa come muito bem. Mencionou a metáfora, que traz um sentido não convencional, como na frase “A menina é uma flor”. Na metonímia, destacou a parte pelo todo, dando como exemplo a frase “Todos querem um teto para morar”. Outro emprego foi considerado em “Ele tem 500 cabeças de gado.”. Uma aluna ouvinte comentou que chegou a imaginar só a cabeça do gado. A professora deu um leve sorriso com a manifestação do pensamento da aluna e perguntou: “Você pensou que eram só as cabeças? Mas não é, a cabeça é para fazer referência ao boi”. Após a explicação, a professora pediu que os alunos realizassem uma atividade da página 182, ilustrada pela Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Página do livro com a proposta de trabalho com o poema

PRODUÇÃO DE TEXTO

Poema

Você estudou neste capítulo alguns recursos usados na linguagem poética que expressam as sensações e os sentimentos dos poetas. Nas atividades a seguir, você vai criar comparações e metáforas com base nas palavras dadas.

• Leia as palavras do quadro relacionadas a sentimentos.

alegria	tristeza	medo	surpresa	solidão
---------	----------	------	----------	---------

• Que elementos podem ser associados a cada um desses sentimentos?

• Escolha dois sentimentos e os elementos a eles associados. Escreva duas frases usando comparações.

• Explique o que esses sentimentos têm em comum com os elementos escolhidos.

• Leia as palavras deste quadro.

mar	guerra	festa	parque de diversão	praia	computador
-----	--------	-------	--------------------	-------	------------

• Que sentimentos podem ser relacionados a esses elementos?

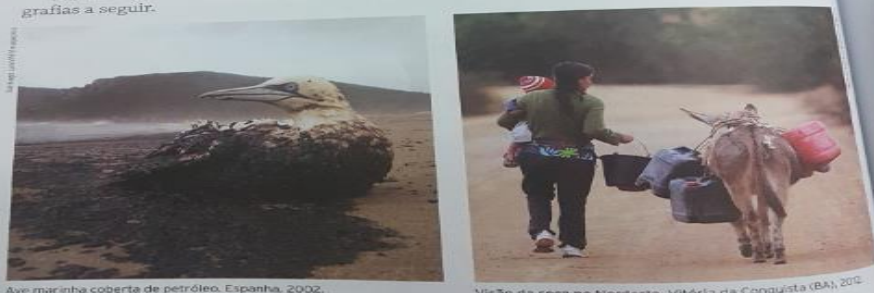
• Escolha dois elementos e os sentimentos a eles associados. Escreva duas frases usando metáforas.

• Explique o sentido de cada metáfora que você criou.

Proposta

Você vai criar um poema que depois será exposto em um painel, em um espaço de convivência próximo à escola, como um centro cultural, uma biblioteca, um museu, um teatro, uma livraria, entre outros.

Para criá-lo, você deve tomar como ponto de partida uma das duas fotografias a seguir.



Ave-marinha coberta de petróleo. Espanha, 2002.

Visão da seca no Nordeste. Vitória da Conquista (BA), 2012.

Fonte: Penteadó *et al.* (2006, p. 182)

Conforme orientação da tarefa, os alunos deveriam associar a palavra que estava em um quadro com o sentimento que lhes remetia e depois registrar no caderno o sentimento envolvido para ser verificado. Uma aluna surda teve dificuldade de compreender a tarefa e não perguntou à intérprete, dirigiu-se diretamente à professora para tirar sua dúvida sobre como usar as palavras que estavam no livro: se era para fazer frases com elas (alegria, tristeza, medo, surpresa, solidão). A professora sinalizou uma breve explicação, e a aluna retornou à sua cadeira satisfeita. Os alunos surdos e ouvintes foram até a cadeira da professora para ela corrigir a atividade individual.

Na sequência, no livro, página 182, havia uma proposta para elaboração de um poema com as imagens, que eram de um pássaro sujo de óleo e de uma mulher com galões de água representando a seca. A professora reformulou a proposta, pedindo que os alunos fizessem um poema com o tema férias, amor ou amizade. Os poemas seriam expostos em um painel na sala de aula. Os alunos não realizaram a atividade de escrita em classe.

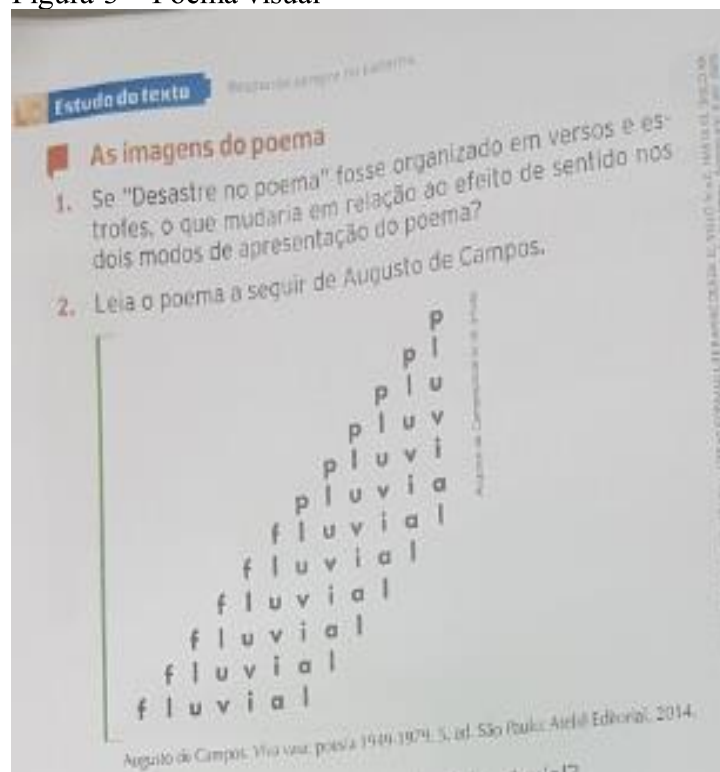
A docente distribuiu poemas para os alunos levarem para casa, decorarem e recitarem em sala, na semana seguinte. A docente propôs para uma das alunas surdas ficar com o “Soneto de Fidelidade”, de Camões, mas a sugestão não foi aceita. Os alunos demonstraram não conhecer os autores e os poemas trazidos pela professora e manifestaram receio de não conseguir decorar para o dia da apresentação. Os surdos ficaram preocupados pela dificuldade

que têm com as metáforas e demais particularidades presentes nas poesias, exigindo domínio de vocabulário mais abrangente e adequações na tradução do Português para a Libras.

4.1.5 Aula 5

A professora tomou um susto ao entrar na sala e ver que, em seu painel, com o nome “Produções Textuais”, os alunos do turno da manhã colocaram “Produções Sexuais”, retiraram a letra **T** feitas de cartolina e colocaram o **S**, transformando em “Produções Sexuais”. Imediatamente ela fez a correção deixando como estava antes. A professora escreveu no quadro o número das páginas do livro a serem copiadas e respondidas pelos alunos, páginas 190 e 123, atividade que se desenvolveu praticamente nas duas aulas de LP. Mais uma vez a aula contou com a mediação da intérprete volante. Na página 190, ilustrada na Figura 3 a seguir, a atividade a ser respondida era de um poema visual de Augusto de Campos, com as palavras pluvial e fluvial.

Figura 3 – Poema visual



Fonte: Penteadó *et al.* (2015, p. 190)

A forma como estavam dispostas visualmente não levou a nenhum questionamento. Quase todos os alunos foram até a mesa da professora perguntar o significado das palavras, e

não foram alertados para perceber sua disposição visual na página. Na página 123, como mostra a Figura 4, tem-se a exploração do conteúdo gramatical e dos recursos visuais.

Figura 4 – Atividades diversas

5. Leia esta tira.

DETODERIR A DISEEENÇA UNTEE KRAME TEEA E CAEUE DE SOL

PPFIDEE

RECHALEE

1-HOMEEUE TATEE UNEE SAAUE E NEE PUEE

Capa do filme: O Homem de Ferro 2 (2010)

a) Por que os planos das personagens são considerados céticos?
 b) Registre, no caderno, o complemento nominal presente nessa tira.
 c) Que palavra ele complementa? Indique sua classe morfológica.

6. Leia estes títulos de filmes.

Capa do filme: O Homem de Ferro 2 (2010)

Capa do documentário: O Relógio do meu avô (2013)

Capa do filme: A procura da felicidade (2006)

Desses três títulos, apenas um apresenta complemento nominal. Qual é o título? Justifique sua resposta.

7. Observe a tira.

COME SEMPRE ESCREVO O MEU NOME NA CARTA, JUNTO DO PAPEL, AO ABERTURA DE ACESSO

SUA DICA: RESERVE PARA SEU TRATAMENTO: ADICIONE UM POUQUINHO DE AÇÚCAR NA SUA MESA DE CAFEINHA PARA SEU TRATAMENTO

EU ME ABRYTA ÀS CADA TELA E FALA

QUER PODERES "SACORRO, EU SOU UM INSETO" NA CARTA DA AVÓ?

DAQUI TEREI UM BOM DIA DE TRABALHO

Calvin e Hobbes de Bill Watterson

a) Quem escreveu "Socorro, sou um inseto" na carta da avó de Calvin no último quadrinho?
 b) Por que foi escrita essa mensagem na carta?
 c) Quais palavras do segundo quadrinho exigem um complemento nominal?
 d) Quais são os complementos nominais dessas palavras?

123

Fonte: Penteadó *et al.* (2015, p. 123)

Na questão 5, há uma tirinha cujo foco está no questionamento sobre complemento nominal. A questão 6 pede a indicação do título com complemento nominal. Entre as possibilidades estão: O homem de ferro, O relógio do meu avô, A procura da felicidade. A questão 7 traz uma tira do Calvin com foco nas falas presentes nos balões, incluindo uma tarefa de identificação do complemento nominal. À medida que os alunos concluíam os exercícios, dirigiam-se à professora e lhe mostravam individualmente a atividade. As atividades da referida página trazem questionamentos relacionados a um conteúdo gramatical, mais especificamente o complemento nominal, abordado em aula anterior.

4.2 Os recursos visuais nas aulas do 8º ano

As observações das aulas de Língua Portuguesa no 8º ano mostram alguns momentos em que aparecem recursos visuais e a forma como foram considerados pela professora. Na aula 2, a docente, após realizar a leitura do texto “Cabelos molhados”, pediu que os alunos

realizassem uma encenação teatral. Nesse sentido, pode-se dizer que, para os surdos, a encenação evidencia-se como recurso visual. O trabalho com o teatro pode ser considerado uma estratégia, para surdos e ouvintes, contribuindo para a apropriação da temática abordada e da linguagem escrita (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2007).

No teatro, são usadas ações e expressões de nossas interações cotidianas. Como esclarece Dondis (2007), as expressões cotidianas, por meio dos gestos do corpo e da face, são meios visuais mais diretos. Sob essa perspectiva, a encenação promoveu o uso de expressões corporais pelos alunos, relacionadas a ações que demonstravam violência contra a mulher, temática discutida no texto “Cabelos molhados”, assim como em outros espaços sociais e familiares dos alunos. Esse foi um momento em que o letramento visual foi fomentado pela professora, pois deu continuidade à temática narrada para os alunos e incluiu um contexto social para a reflexão. Entretanto, é necessário lembrar que a proposta do teatro surgiu com a recusa dos alunos em realizarem uma produção escrita.

Um dos instrumentos bastante usado pela professora foi o livro didático, no qual foi possível observar que as letras dividem espaço com as imagens e tirinhas em muitas de suas páginas. Para o poema “A rosa de Hiroxima”, a docente fez a leitura e a contextualização para os alunos sobre o poema, mas chamou atenção para o fato de que, dividindo espaço com o texto escrito, havia a imagem de fumaça, escombros e destruição, um cenário de guerra. De acordo com essa característica, a relação semântica presente é de complementariedade entre texto e imagem (SANTAELLA, 2012). Os alunos não se voltaram para esse detalhe, e a docente também não os direcionou para esse olhar da imagem relacionada ao texto. É relevante esclarecer aqui que o fato de o letramento visual não ser, em alguns momentos, potencializado pela professora está relacionado à proposta do livro, que não traz outras orientações sobre os recursos visuais, uma vez que se concentrou na estrutura escrita do poema. Apesar disso, o professor tem liberdade de, com os seus conhecimentos, promover o letramento visual (NUNES, 2016), utilizando-se de estratégias próprias.

Na figura 2, página 52, constatam-se duas imagens como ponto de partida para a escrita de um poema, as quais são acompanhadas de um pequeno texto indicador com descrição da imagem. Tal descrição serve para estabelecer uma relação entre imagem e texto, sendo este o que se chama de índice. Nesse caso, a relação estabelecida é sintática com vínculo indicial (SANTAELLA, 2012). As imagens não foram comentadas pela professora, sendo a atividade proposta pelo livro substituída por outra, como mostra o relato da observação da aula 4.

Dentro do trabalho com poemas, que vinha sendo trabalhado pela professora em sala, constatou-se que, no livro didático, como mostra a Figura 3, a atividade solicitada se tratava de um poema visual com as palavras pluvial e fluvial. A palavra pluvial estava disposta na vertical,

e fluvial na horizontal. Segundo Santaella e Nöth (2015), nos poemas visuais, há autorreferencialidade, ou seja, as palavras ganham formas intencionalmente relacionadas a seu significado. O poema, com sua estrutura visual, contribui para construção de significado das palavras. Nesse caso, a palavra “pluvial” remete à chuva, por isso sua disposição gráfica de cima para baixo; e a palavra “fluvial” remete a rio, que corre no seu leito, por isso sua disposição visual horizontal. O livro pedia em uma das questões a explicação do ciclo da chuva a partir da estrutura visual do poema. No decorrer da aula, não foram verificadas explicações coletivas sobre o poema ou a atividade proposta. As palavras foram explicadas para os alunos que se dirigiram até a docente, mas o foco das explicações foi no sentido isolado, sem considerar a disposição das palavras presentes no poema.

Nas observações realizadas até o momento, não se falou em exploração das imagens do livro didático, apesar de se perceber que o material dispõe de muitas imagens. Consoante Dionísio (2007) e Oliveira (2007), os próprios livros didáticos contemplam muitas imagens, sendo potenciais como recurso semiótico e multimodal a serem explorados na sala de aula. Como exemplo, na página 54, na figura 04, há tirinhas e imagens referentes a filmes, acompanhadas de uma descrição com a inclusão de nome e ano. Porém, mais uma vez, as imagens foram ilustrações desconsideradas para uma possível análise ou articulação que viesse a contribuir com a resolução da atividade, e o foco da referida atividade no livro era o complemento nominal.

Segundo Martins V. (2018), os alunos surdos têm acesso aos gêneros em escolas regulares, nas aulas de Língua Portuguesa, nos livros didáticos e nos demais materiais disponíveis. Passam a conhecer os gêneros textuais (sociais) na segunda língua, sem antes tê-los compreendido na sua primeira língua. Portanto, sugere-se que, primeiro, haja a apresentação dos gêneros textuais em língua de sinais, pois a explicação oral da professora e a interpretação simultânea não são garantias de compreensão.

O que se tem visto é que esse recurso não vem sendo explorado em sua totalidade e potencialidade. Dionísio (2007) chama a atenção para a necessidade de se analisar como os livros orientam os professores quanto à leitura de imagens em sala de aula. A ausência de tais direcionamentos pode levar à falta de propostas que valorizem as imagens e contribuam para a aprendizagem dos alunos, sejam surdos ou ouvintes. Outro fator que influencia a ausência de um trabalho com os recursos visuais em uma perspectiva de letramento visual é o desconhecimento de estudos nesta área, como aponta Nogueira (2015).

No início da fase de observações, a pesquisadora foi surpreendida com convites da professora para a realização da interpretação em sala, durante o período das aulas 1 e 2, motivados pela ausência do intérprete naquele momento. Com essa ação, percebe-se que a

docente reconhece a importância da Libras e do intérprete para as interações, assim como parece estar ciente da dificuldade que seria conduzir a aula sem esse profissional.

Nesse sentido, concorda-se com Lacerda e Lodi (2009), quando fazem menção à desigualdade linguística do surdo por depender diretamente da presença do intérprete. Todavia, a dependência não é somente do aluno, mas da própria docente. Como alertam Silva (2005) e Rodrigues (2018), a presença do intérprete é relevante e contribui, mas não é uma garantia do sucesso da aprendizagem. Considerando o contexto da pesquisa em destaque, a presença da intérprete, proporcionando aos surdos o acesso aos conteúdos, deixou a professora mais confortável sabendo que suas falas seriam interpretadas para Libras. Mesmo que isso tenha promovido acessibilidade aos surdos, é preciso deixar claro que outras estratégias devem favorecer a aprendizagem, e não apenas a presença do intérprete, como entendem a maior parte dos docentes.

A situação vivenciada no local de pesquisa despertou na pesquisadora um olhar para a interpretação como recurso visual para os alunos surdos, considerando a estrutura da língua de sinais ser visuo-gestual, fazer uso de sinais captados pela visão e dentro de uma articulação com configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão. Quando a interpretação se estrutura, produz sentido e favorece aprendizagens e interações.

Observa-se também que, durante a aula 3, diante da não compreensão de uma aluna surda sobre a explicação da professora, a intérprete realizou uma outra explicação sinalizada para sanar as dúvidas da aluna, contemplando assim a assimilação do que era solicitado. Para Albres (2015), o intérprete, como conhecedor da língua de sinais e da cultura surda, reconhece as necessidades educacionais dos surdos. Ainda segundo a autora, “nem toda atuação do intérprete educacional é de mediação da fala dos outros, por vezes, desenvolve ações para mediação pedagógica, com fins de ensino ao aluno surdos, sendo ele mesmo o enunciador [...]” (p. 76). O profissional intérprete, seja interpretando a fala do professor, seja nas intervenções que por vezes realiza junto ao aluno surdo, tem seu papel na construção da aprendizagem.

Os intérpretes não são meros instrumentos, pois contribuem para a aprendizagem, são mediadores culturais, que mobilizam conhecimentos e fazem escolhas tradutórias e éticas no seu contexto escolar (MARTINS; GALLO, 2018). A presença do profissional intérprete na escola é de extrema relevância, pois, como mediador pedagógico e linguístico (LACERDA, 2014; ALBRES, 2015), também atua como agente de letramento para os alunos surdos, devido a suas iniciativas para a construção de conhecimento, não só por meio das interpretações, mas também por conhecimento das singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Com base nas evidências ressaltadas nesta seção, pode-se afirmar que os recursos visuais ainda são subutilizados ou invisibilizados diante dos textos escritos. Tal fato foi

percebido nas atividades com textos, em que figuras, fotos, desenhos não recebiam destaque durante as aulas. A interpretação para a Libras é um recurso visual essencial para a construção de aprendizagens. Ressalta-se, contudo, que, no contexto escolar, a percepção da interpretação como recurso visual ainda carece de estudos. Na seção seguinte, compartilha-se a descrição das aulas observadas e, na sequência, são feitos os destaques.

4.3 Observações das aulas no 9º ano

4.3.1 Aula 1

A professora, ao entrar em sala, cumprimentou os alunos, inclusive as alunas surdas em Libras. Depois, realizou uma breve conversa em Libras com um aluno ouvinte, que compreendia bem a língua. Vale ressaltar que o uso de Libras pela professora, no primeiro momento da aula, não se deve à ausência do intérprete, pois ele estava em sala. A docente solicitou que abrissem o livro didático “Para viver junto: português” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015), na página 169, para leitura do poema “Ispinho e fulô” (ASSARÉ, 2005, apud MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015). A Figura 5, a seguir, mostra o poema e a imagem de uma pessoa do sexo masculino, que parece tentar manter o equilíbrio em cima dos espinhos.

Figura 5 – Página do livro com o poema “Ispinho e fulô

Concordância nominal e expressividade

1. Leia o trecho do poema.

Ispinho e fulô

É nascê, vivê e morré.
Nossa herança natural
Todos têm que obedecê.
Sem té a quem se queixá.
[...]

Até a própia criança
Tão nova e tão atraente
Conduzindo a mesma herança
Sai do seu berço inocente.
[...]

Fora da infância querida
No seu uso de razão
Vê muitas fulô caída
Machucada pelo chão,
Pois vê neste mundo ingrato
Injustiça, assassinato
E uns aos outros perseguindo
E assim nós vamos pensando
Vendo os ispinho omentando
E as fulô diminuindo.
[...]

Ilustração de Assaré: Ispinho e fulô, São Paulo: Hódia, 2005, p. 25-26.

a) Que ideia a respeito da vida está presente na primeira estrofe do poema?
b) A escrita do poema é marcada por traços da linguagem oral. Observe como são grafadas as palavras do título. Agora, verifique como esses substantivos estão registrados no dicionário.
c) Além das peculiaridades ortográficas, qual aspecto sintático se pode observar nos dois últimos versos? Copie outros dois versos nos quais se observa essa mesma ocorrência.
d) De acordo com a norma-padrão, a concordância nominal se dá em gênero e em número. Nos exemplos analisados, qual desses tipos de concordância recebe tratamento diferente da norma?

2. O trecho a seguir foi extraído de uma notícia sobre uma Copa do Mundo informal, em São Paulo, que reuniu 16 “seleções” formadas por 200 refugiados de Angola, Síria, Paquistão, Iraque, Mali, entre outros.

“Eu e você, vamos viver em paz / briga e guerra, vamos deixar para trás / refugiados, nós somos capaz / discriminação, não pode mais”, diz um trecho da música [...]. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cidades/170039-selecoes-de-16-paises-disputam-em-sao-paulo-a-copa-dos-refugiados.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2015.

Na letra da música, ocorre um desvio de concordância nominal. Mencione-o e indique a forma adequada. Do ponto de vista expressivo, o que justifica essa ocorrência?

3. O texto abaixo foi retirado de uma faixa exibida por jogadores de futebol.

SOMOS PRETO, SOMOS BRANCO. SOMOS UM SÓ.

Do ponto de vista expressivo, o singular nos adjetivos contribui para sugerir uma ideia importante veiculada na faixa. Que ideia é essa?

Nota
O desvio da norma-padrão no que diz respeito à concordância nominal pode ser um recurso expressivo para caracterizar o grupo social ao qual pertence o eu lírico, o narrador ou uma personagem e pode também criar efeitos poéticos.

Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 169)

O título do poema “Ispinho e Fulô” foi registrado no quadro para estabelecer a comparação entre o nome escrito original no poema com a escrita ortográfica na língua portuguesa (Espinho e Flor). A professora desenhou uma flor com espinhos, contudo, assim como a imagem do livro, teve papel de acessório para o momento.

Com as duas escritas postas no quadro (Ispinho e fulô/Espinho e flor), foi solicitado aos alunos que descrevessem o que percebiam como diferença entre as duas grafias. A grafia da palavra espinho gerou uma dúvida nos alunos quando escrita corretamente. Por uma questão de pronúncia e sonoridade das palavras, os alunos chegaram a não saber qual era a correta. Alguns falaram a palavra como “espim”, “ispim”, “flô”. A professora ainda chamou a atenção dos alunos para outras palavras escritas conforme as pessoas falam, a exemplo de “naturá”, “quá”, “pudê”. As alunas surdas percebiam as palavras em sua forma gráfica escrita no quadro e na sinalização da intérprete com a datilologia. Em seguida, ao sinal que não muda com a sonoridade da palavra.

A professora pediu que um aluno ou aluna lesse o poema em voz alta. Uma aluna se disponibilizou e realizou a leitura. Ao concluir a leitura, falou não ter compreendido nada. A professora, em seguida, realizou a releitura do poema com entonações e explicou que o poema faz referência às fases da vida e suas dificuldades. Ao terminar a explicação, pediu para a intérprete perguntar se as alunas surdas tinham entendido. Então, percebeu a necessidade de reforçar a explicação não só para as surdas, mas para os alunos ouvintes. Após as explicações, os alunos passaram a resolver questões de interpretação sobre a temática discutida, a partir do que era apresentado no livro. A correção da atividade deu-se individualmente. Cada aluno, ao concluir, se dirigia à mesa da professora. Observou-se que as alunas surdas não seguiram o ritual dos demais e não mostraram a atividade por não ter sido concluída a tempo de mostrar para a professora.

4.3.2 Aula 2

A professora pediu que os alunos formassem duplas, com indicação sinalizada pela intérprete. Em seguida, distribuiu um livro diferente para cada uma delas. Depois, procedeu à anotação de questões no quadro para serem desenvolvidas de acordo com o livro distribuído. A atividade continha as seguintes indagações:

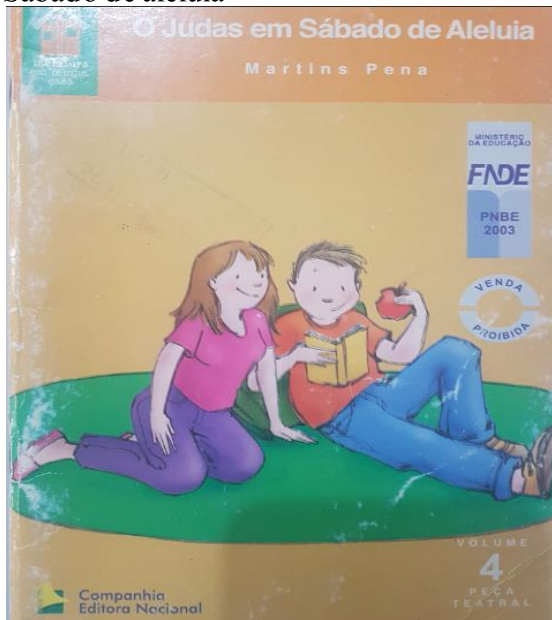
1. Qual o gênero textual do livro?
2. Qual o autor do texto?
3. Qual o título do livro?
4. Descreva a capa do livro, bem como as expressões visuais por ela transmitidas.

5. Faça um breve comentário bibliográfico sobre o autor do livro.
6. Identifique os principais personagens do livro.
7. O livro conta qual história? Faça um breve comentário.
8. Enumere as principais características de um texto teatral.
9. Você gostou da história do livro que leu? Comente.
10. Você recomendaria o livro lido para alguém? Quem seria?

Depois do registro no quadro, explicou as características do texto teatral, sua estrutura com personagens, a existência de um ambiente que falará muito sobre a história, em que época acontece a história e o tom de voz, importante na transmissão de sentimentos envolvidos. A docente esclareceu que o texto mostra algo polêmico, tem os cortes e efeitos de transmissão, as pausas para causar suspense e riqueza de detalhes. Mesmo com todas essas características, é considerado um texto resumido. Em seguida, os alunos iniciaram as leituras silenciosas dos seus respectivos livros para responderem aos questionamentos.

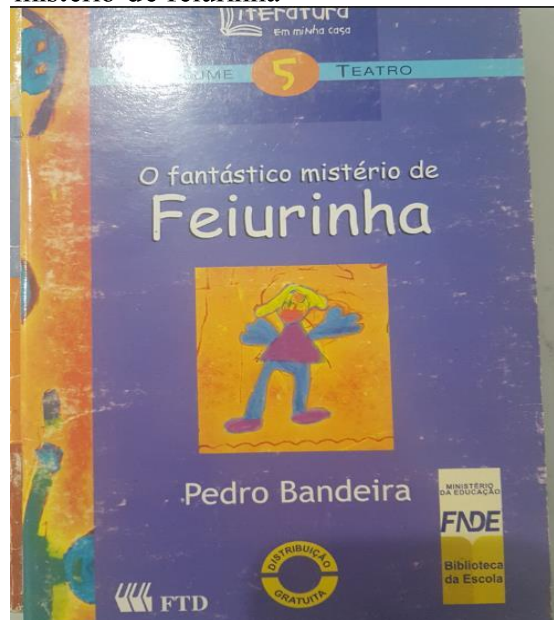
Na sequência, mostram-se as figuras das capas dos livros selecionados. Entende-se que isso é pertinente à pesquisa, haja vista que, na quarta questão, a docente solicitou a descrição da capa do livro e as expressões visuais por ela transmitidas.

Figura 6 – Capa do livro “O Judas em Sábado de Aleluia”



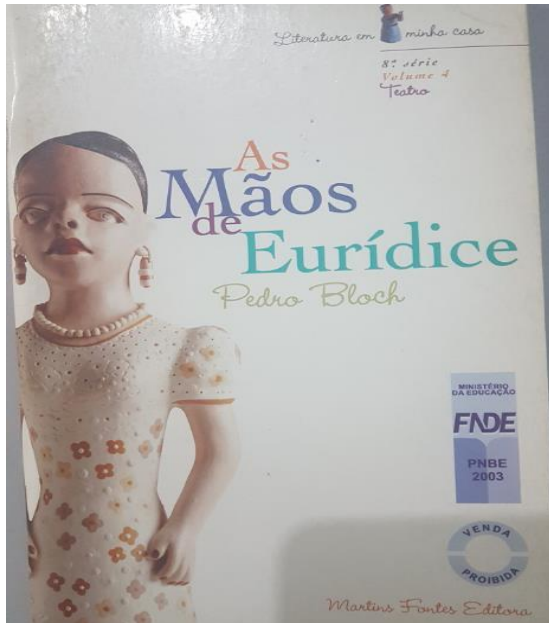
Fonte: Pena (2003)

Figura 7 – Capa do livro “O fantástico mistério de feiurinha”



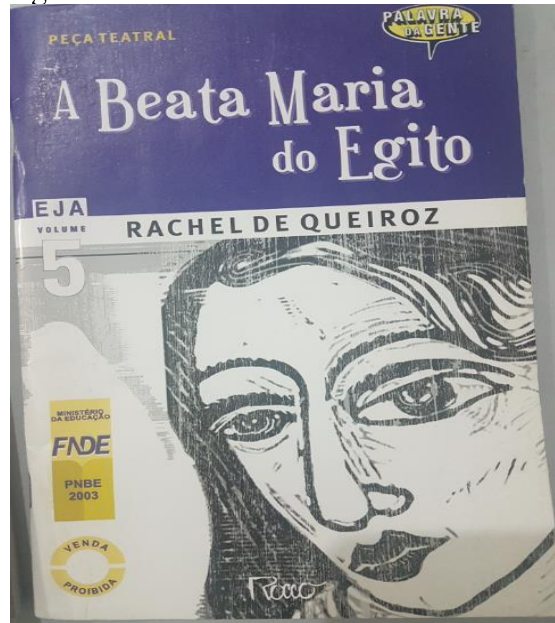
Fonte: Bandeira (2001)

Figura 8 – Capa do livro “As mãos de Eurídice”



Fonte: Bloch (2003)

Figura 9 – Capa do livro “A beata Maria do Egito”



Fonte: Queiroz (2003)

Figura 10 – Capa do livro “Pluft, o fantasminha”



Fonte: Machado (2002)

Figura 11 – Capa do livro “Sonho de uma noite de verão”



Fonte: Shakespeare (2003)

Com o objetivo de esclarecer acerca do enredo de todas as histórias, o Quadro 4, a seguir, apresenta um resumo de cada obra.

Quadro 4 – Resumo dos livros para a atividade proposta pela professora na aula 2

Livro	Resumo
-------	--------

Judas em sábado de Aleluia	A história mostra duas irmãs com comportamentos diferentes. Maricota é namorada e louca para casar. Chiquinha espera o amor verdadeiro. Faustino e Ambrósio disputam a atenção de Maricota, que faz juras de amor aos dois rapazes. Faustino, disfarçado de Judas e deitado no chão da sala, escuta Maricota se declarando a Ambrósio, e Chiquinha revelando seu amor por ele. Faustino, ao ser descoberto em seu disfarce de Judas, pede Chiquinha em casamento.
O fantástico mistério de Feiurinha	As princesas Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Branca de Neve e Bela estavam casadas e grávidas, vivendo tranquilamente com seus príncipes. Até que a princesa Feiurinha desaparece, e todas as princesas dos contos de fada resolvem se reunir para descobrir o mistério do sumiço da princesa. Descobriram que as pessoas desconheciam, nos contos de fadas, a história de Feiurinha, pois não existiam livros sobre ela. Então começaram a busca por alguém que soubesse da história de Feiurinha para registrar a história. Apenas Gerusa, sabia a história de Feiurinha. Era uma princesa criada por 4 bruxas, tinha um amigo bode que na verdade era um príncipe e se achava feia. Após saberem a história de Feiurinha, então foi registrada em livros
As mãos de Eurídice	Gumercindo abandona sua família para viver com sua amante Eurídice. Gumercindo perdeu tudo por causa de Eurídice, que tinha uma vida de luxo. Arrependido, resolveu voltar para sua ex-mulher, mas não encontrou as coisas como deixara. Sua esposa havia casado com outro, sua filha também estava casada, e seu filho havia morrido. Eurídice foi pedida por Gumercindo para penhorar as joias, mas se negou. Gumercindo, desesperado e sem nada, mata Eurídice.
A beata Maria do Egito	Maria do Egito era uma beata seguidora de Padre Cícero, acusada pela polícia de recrutar pessoas e conseguir dinheiro para defender as causas de Padre Cícero. Maria foi presa como forma de boicote ao fortalecimento do exército de Padre Cícero. O tenente delegado se apaixonou por Maria. Quando estava prestes a ser solta, o tenente queria impedir. Então, o soldado Lucas desferiu uma facada no tenente delegado. Maria correu e se encontrou com os romeiros em frente à delegacia. Assim a história se encerra
Pluft, o fantasminha	Pluft era um fantasminha que tinha medo de pessoas. Ao ver Maribel, uma criança sequestrada pelo pirata malvado Perna de Pau, teve coragem para enfrentar os seus medos e salvar Maribel, assim como sua mãe e tio também fantasmas. Todos se tornaram amigos de Maribel e conseguiram salvá-la.
Sonho de uma noite de verão	Hérnia estava sendo obrigada pelo seu pai a casar com Demétrio, mas ela amava Lisandro. Então, planejaram fugir, compartilhando o segredo com Helena, que contou para Demétrio. Os dois foram atrás de Hérnia e Lisandro na floresta, quando foram atingidos por feitiços equivocados de um elfo chamado Puck. Como consequência do feitiço, Lisandro e Demétrio se apaixonaram por Helena. Ao adormecerem, Puck desfez o mal-entendido, então Helena casou com Demétrio, e Hérnia casou com Lisandro.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A exposição da capa dos livros e dos resumos parece ter a intenção de estabelecer uma relação da imagem com história que cada um traz.

4.3.3 Aula 3

A professora chegou à sala de aula e pediu que os alunos formassem um círculo. Essa orientação foi transmitida aos surdos pela intérprete. Eles formaram um semicírculo. A proposta da aula era o desenvolvimento de um artigo de opinião. Antes, foram repassadas algumas informações sobre as características do artigo de opinião, texto informativo com informações que podem ser comprovadas. O artigo de opinião³ está presente, para os anos finais 8º e 9º, no campo jornalístico midiático, nas práticas de linguagem correspondentes à leitura e produção de texto, na primeira prática, que considera as habilidades de analisar, identificar, avaliar e se posicionar perante textos argumentativos; e na segunda prática de produção de texto, está a habilidade de planejar artigos de opinião de acordo com o meio que será vinculado.

A professora propôs aos alunos que indicassem temas atuais para discutirem. Eles sugeriram: depressão, *bullying*, desastre ecológico, pedofilia, feminicídio e preconceito. A docente solicitou à intérprete que sinalizasse cada palavra para as alunas surdas e para os ouvintes. A docente falou da depressão e o que pode desencadeá-la. Como exemplo desses fatores que podem contribuir para a depressão, foi trazido o filme “Coringa”, em que o personagem era vítima de *bullying* e estava em um meio familiar, desestruturado. Tais fatores, no filme, podem justificar as atitudes do personagem.

Depois falaram de feminicídio. A professora verificou que os alunos tinham um conceito incompleto ao pensarem que apenas fosse um crime contra uma mulher realizado pelo seu companheiro. Foram levantadas discussões sobre as causas desse crime. Entre elas, citaram o ciúme. A docente explicou que, antes do crime, as vítimas podem sofrer assédios. Perguntou se alguma aluna já sofreu com isso. Todas ficaram caladas, mas, depois, uma das alunas perguntou o que significava assédio. A professora esclareceu que isso pode acontecer de diferentes formas, por meio da insistência, toques não desejados, perseguição. Somente após a explicação, algumas alunas ouvintes mencionaram ter passado por situações de assédio.

Nesse dia, a aula de Língua Portuguesa foi dividida: uma aula aconteceu no 3º horário, e outra, no 6º horário. Ao retornar para a sala, somente 6 alunos ouvintes estavam presentes, os demais tinham ido embora. Isso não agradou à professora, que se mostrou incomodada com a situação e falou que acontece com frequência. Entregou uma atividade impressa aos alunos com o conteúdo de concordância nominal e verbal. O grupo foi sendo liberado à medida que

³ O artigo de opinião é indicado na BNCC (BRASIL, 2017) e no documento que direciona o currículo do Estado do Piauí (SILVA *et al.*, 2019) como gênero textual a ser trabalhado. As considerações sobre o artigo de opinião, referentes a campo, práticas de linguagem e habilidades são feitas com base em Silva *et al.* (2019).

concluía a atividade. Na última aula os alunos realizaram a tarefa para irem embora. Não ocorreu a correção coletiva, e os ausentes ficaram sem a atividade.

4.3.4 Aula 4

A professora informou aos alunos que a aula seria de leitura e interpretação de texto e levou para a sala livros com o título *Os trabalhos da mão* (BOSI, 2000). Durante toda a aula a professora contou com a interpretação de suas explicações pela intérprete. Com base no livro, a professora registrou no quadro questionamentos aos alunos.

- 1 Faça uma descrição da capa do livro.
- 2 Qual o título do livro, autor, ilustrador e editora?
- 3 Enumere as várias ações que podemos realizar com as mãos.
- 4 Quais as ações consideradas más que o ser humano faz muitas vezes com as mãos?
- 5 Diga o que certos profissionais fazem com as mãos:
 - a) Cozinheira; b) Costureira; c) Escultor; d) Escritor.
- 6 Produza um texto sobre o que você faz com suas mãos. Dê um título ao seu texto.

A professora leu alguns detalhes da vida do autor Alfredo Bosi. Depois, indagou os alunos sobre o que podemos fazer com as mãos. Os alunos disseram que, com as mãos, podemos fazer coisas certas e erradas. A professora chamou a atenção dos alunos para as diversas imagens do livro, exibindo pinturas de situações em que as mãos são usadas. Os discentes foram questionados sobre as informações repassadas pelas imagens na página 14 do livro, que mostra um cadáver e mais seis homens barbudos e com chapéus: um dos homens estava cortando o cadáver em sentido vertical. Os homens estavam com roupas pretas.

Figura 12 – Imagem da página 14 do livro “Os trabalhos da mão”



Fonte: Bosi (2000, p. 14)

O livro trata de várias profissões que têm as mãos como ferramenta principal de trabalho. A obra destaca que, com as mãos, há a possibilidade da comunicação dos surdos e os olhos para cegos que usam o sistema Braille. A professora salientou, como exemplo, a comunicação dos surdos e o profissional intérprete, por ser do cotidiano escolar dos alunos. Para a exposição do livro, realizou-se leitura em voz alta somente pelos alunos ouvintes. Durante a leitura, ficou explícita a falta de fluência dos alunos na leitura. Após a leitura, os alunos responderam aos questionamentos da atividade proposta no início da aula.

4.3.5 Aula 5

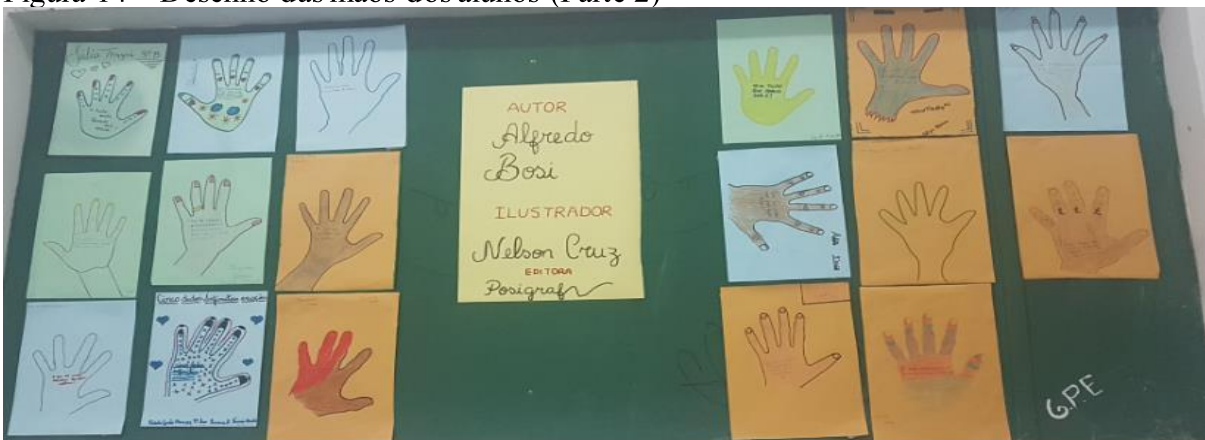
A professora continuou com os trabalhos, baseando-se no livro *Os trabalhos da mão*. Os alunos confeccionaram desenhos ilustrando as próprias mãos e, dentro delas, redigiram uma frase sobre a importância delas para sua vida. Depois fizeram a exposição das ilustrações, como mostram as Figuras 13 e 14, a seguir.

Figura 13 – Desenho das mãos dos alunos (Parte 1)



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 14 – Desenho das mãos dos alunos (Parte 2)



Fonte: Acervo da pesquisa

Após a colagem, a professora pediu para os alunos produzirem uma resenha crítica do livro trabalhado, observando as características do gênero expostas no livro didático. Diante da dificuldade dos alunos, promoveu questionamentos para mostrar o que precisa constar na resenha: que história ela conta; quem é o autor; você recomendaria ou não o livro? E, além disso, é preciso justificar por que indica a leitura ou não.

Na aula 5, a professora ministrou o 3º horário e retornou no 6º. Novamente, alguns alunos não esperaram, entre eles as alunas surdas, que alegavam não ter intérprete nesse horário, pois a profissional ficava até o 5º horário. A atividade da resenha crítica foi retomada. Como os alunos que ficaram para o 6º horário eram todos ouvintes, ainda não tinham iniciado a resenha. A professora, para motivar, fez uma breve resenha oral buscando orientar os alunos. Mesmo assim, os alunos presentes no 6º horário não conseguiram realizar a tarefa, que ficou para ser feita em casa.

4.3.6 Turmas do 8º e do 9º ano

A professora reuniu os alunos do 8º e 9º ano depois do intervalo para exibição do filme “Os Delírios de consumo de Becky Bloom”. Antes, foi feito um breve resumo sobre o filme, interpretado para Libras pelo profissional intérprete. Para o 8º ano, não havia nenhuma atividade com relação ao filme, mas, para o 9º ano, o filme embasaria o artigo de opinião que fariam como avaliação. O filme teve um atraso, devido a vários contratempos no manuseio dos recursos tecnológicos, e iniciou sem a legenda. Ainda que os alunos surdos soubessem fazer leitura labial, não seria possível acompanhar as falas, já que os personagens falavam inglês. Vale salientar ainda que a leitura labial não é de domínio de todos os surdos. Em razão disso, não pode ser tomada como único meio de oferecer ao surdo acesso a informações ou conteúdos. A construção do filme foi feita a partir das percepções visuais que as cenas permitiam.

4.4 Os recursos visuais nas aulas do 9º ano

Os recursos visuais surgem ao longo da aula com diferentes características, formas de apresentação e exploração. Uma dessas formas de apresentação é o registro no quadro, a análise que será dada à grafia das palavras possibilita tê-la como recurso visual. O registro da professora no quadro das palavras *Ispinho* e *fulô* e, logo em seguida, *Espinho* e *flor*, chamando atenção dos alunos para as grafias, foi uma estratégia de exploração visual, uma vez que as palavras são primeiro visualizadas em sua estrutura composta por letras e, depois, pronunciadas. A intencionalidade da professora era mostrar a variação da palavra tal qual é registrada no livro em comparação àquela encontrada no dicionário, mas para atingir os objetivos com a comparação, recorreu-se à exposição visual das palavras, como caminho a favorecer a compreensão dos alunos. Acompanhando o que dizem Bernardino e Santos (2018), os registros presentes no quadro podem ser considerados objetos visuais por permitirem exploração à visualização durante a explicação para o ensino de surdos. Na referida sala de aula, as grafias das palavras contemplaram surdos e ouvintes, por terem permitido a comparação mediada pela professora. Ressalta-se que a observação destacada não ocorreu com outros registros realizados pela professora em outras aulas.

Verificou-se que, ao lado do poema (Figura 5), há a ilustração de uma pessoa tentando manter equilíbrio em meio a galhos com espinhos, e o tamanho do homem é menor que os galhos. A comparação entre a exposição da imagem e do texto demonstra uma relação semântica de dominância do escrito (SANTAELLA, 2012), que foi estendida na atividade do livro, pois nenhuma das questões fazia menção à imagem. Por não conter uma indicação de leitura no livro, a imagem foi invisibilizada na aula pelo material didático e pela professora. A

imagem, teve um papel ilustrativo, carente de reflexões, relegado a um uso secundário, precário e superficial (OLIVEIRA, 2006).

O despertar para a importância de ler imagens no ambiente escolar é necessário. Dondis (2007) aponta para um desinteresse na busca por compreender as imagens, pois o simples olhar sem esforço parece satisfazer e compreender o que é visualizado. Sob a perspectiva do letramento visual, as imagens têm mais a nos dizer além daquilo que se pode ver. Então, muito mais do que um simples olhar, na interação em sala de aula, é necessário buscar explicações para presença das imagens em determinados espaços da escola e do livro didático, buscando compreender além daquilo que se vê, explorando ainda mais os recursos visuais e seus sentidos.

Quando o texto e imagem estão juntos, parece haver a pretensão de ilustrar ou de construir significados com a articulação entre a leitura e a imagem, e isso pode ser aproveitado de diferentes formas pelo leitor. Para Fernandes (2006), é importante haver uma contextualização visual para que seja possível uma familiarização e elaboração de hipóteses sobre o texto, possibilitando maior compreensão para sua leitura. Isso poderia ter ocorrido por meio de indagações direcionadas pela professora antes da leitura do poema, para despertar nos alunos uma compreensão do que seria abordado no texto, além de conversar sobre o sentido metafórico usado na linguagem do poema e na imagem do livro.

Em uma atividade elaborada pela professora na aula 2, foi solicitado aos alunos que descrevessem as capas dos livros e as expressões visuais por elas transmitidas. Neste caso, pareceu que a professora queria antecipar um pouco do conteúdo a ser encontrado nos livros, uma contextualização. Essa situação remeteu ao dito popular: “Não julgue o livro pela capa”, pois a imagem da capa nem sempre mostra o que será encontrado no conteúdo. Tal fato foi percebido com os resumos dos livros, apresentados no Quadro 4. Ao se relacionar o que é visualizado na capa com o contexto da história, verificou-se que as ilustrações das capas podem representar ou contradizer parte do conteúdo escrito.

Como exemplo dessa ausência de relação entre a capa do livro e o contexto da história, aponta-se o livro “O Judas em sábado de Aleluia” (Figura 6), cuja capa representa uma mulher e um homem, este com uma das mãos segurando uma maçã e na outra um livro, sentados como se estivessem em um momento de leitura. Ao tomar-se essa imagem da capa, não é possível imaginar que a história é de uma peça teatral com duas irmãs, Maricota e Chiquinha, uma namoradeira e a outra não. No desenrolar do enredo, Faustino, outro personagem, fantasia-se de Judas e escuta a declaração de amor de Chiquinha, que se declara apaixonada por ele, que antes buscava a atenção de Maricota, a namoradeira. Para Oliveira (2007), as imagens podem ter sentido sem precisar estar com texto escrito, ainda que a imagem não traga contextualização

do enredo presente no livro, ela tem seu significado e representatividade, mas, como se constatou, pode não estar estritamente relacionada à história que pretende ilustrar.

A questão 4, na aula 2, discutida no parágrafo acima chamou bastante atenção, a ponto de ser inserida na entrevista com a docente uma pergunta sobre qual foi seu objetivo ao propor a análise da ilustração da capa do livro e se ela obteve o retorno esperado. A professora respondeu que tinha como objetivo estimular a autonomia dos alunos em realizar suas conclusões sobre a imagem. Nesse viés, Mendes e Oliveira (2016) destacam que “exposição a material imagético não garante a construção e negociação de sentidos e do pensamento crítico” (p. 204). Sob essa perspectiva, portanto, adotar uma abordagem dentro da perspectiva do letramento visual não é expor, mas favorecer a reflexão do que está sendo visto.

Um outro material levado pela docente na aula 4, o livro “Os trabalhos da mão”, continha muitas imagens representando trabalhos feitos com as mãos. Eram pinturas que não usavam sentidos metafóricos, mas representações explícitas de pessoas desenvolvendo atividades manuais. Neste livro na relação semântica de dominância entre imagem e texto, coloca-se aquela em destaque (SANTAELLA, 2012). Seu tamanho se estendia por toda a página, e o texto estava recuado e era breve. As pinturas mostravam que os trabalhos com as mãos se passavam em um tempo mais antigo, como se percebia pelas paisagens e vestimentas. O material se mostrava como recurso em potencial para explorar o letramento visual.

A professora chamou a atenção dos alunos para verem as imagens do livro e indagou sobre que informações a imagem (Figura 12) transmitia. Diante de um recurso como esse, só pedir as informações da imagem é minimizar seu potencial, pois leva a uma mera descrição de características do que se está vendo. Nesta atividade, estão disponíveis os recursos visuais, mas não houve reflexão sobre essa característica da obra, e as breves descrições das imagens foram feitas somente pela professora. Destaca-se, então, que os alunos não foram instigados a exporem suas leituras e compreensão das imagens, e a promoção de uma leitura coletiva das imagens poderia permitir a construção de significados naquele momento, bem como enriquecer as imagens pelo olhar dos alunos.

Ainda em relação a esse livro, perceberam-se ausentes questionamentos dos alunos e da professora quanto ao fato de as vestimentas dos médicos serem pretas e de todas as outras imagens não representarem os tempos atuais. Dondis (2007) e Pinto (2016) chamam atenção para o fato de que, muitas vezes, os alunos são expostos a uma série de recursos visuais, porém de forma passiva. Não são instigados a olhar para as imagens com olhar investigativo e reflexivo. De acordo com Pinto (2016), as imagens precisam ser usadas na escola como fonte de significado, e o professor é o agente que pode levar a esse uso, pois

[...] contribui para isso ao preparar seus alunos para reconhecerem a veiculação dos discursos através da representação visual. O fator crítico do letramento é fortalecido na sala de aula pelas construções e (re)construções de sentido das representações visuais (p. 73).

A professora como agente de letramento, no exercício da docência, pode apresentar um mundo visual e, a partir deste, estimular um outro olhar dos seus alunos sobre os recursos visuais e sua representatividade, uma vez que podem não saber como conciliar imagem e textos ou ter a imagem como uma construção textual. Como também enfatizavam Gesueli e Moura (2006), as imagens não são reconhecidas pelos educadores como meio para trabalhar conceitos.

Para a conclusão do livro “Os trabalhos da mão”, foi proposto aos alunos que desenhassem uma das mãos, registrando sua importância. A proposta foi realizada por todos os alunos. Nas Figuras 13 e 14, pode-se perceber a diversidade dos desenhos e das cores, fato que evidencia a subjetividade de cada aluno. Ao final da atividade, os alunos mostraram o registro para a docente e expuseram em uma parede da sala, mas não foram levados a falar do seu desenho, das suas escolhas das cores ou frase escrita. Dondis (2007) destaca que as imagens representam experiências e vivências das pessoas, sejam de natureza cultural, seja psicológica, e isso faz com que a imagem tenha várias interpretações. Então, é possível considerar que os desenhos expostos nas paredes eram mais que mãos contornadas e pintadas, eram também traços culturais e pessoais dos alunos, carregados de significados.

No último dia de observação, foi passado aos alunos um filme. De acordo com Santaella (2012), o filme é um recurso visual que apresenta movimento, sons, falas, cores. Nesta aula o filme não trazia a legenda. Para Campello (2008), é possível valer-se de um filme sem legenda como recurso visual, desde que, ao terminar, sejam sinalizadas aos surdos as informações principais apresentadas. Na carência do repasse de informações sobre o filme, os alunos surdos, para a escrita do seu artigo de opinião, receberam menos informações sobre a temática consumismo, porque a compreensão seria potencializada com a legenda ou discussões. Os surdos, “muitas vezes, são postos à margem dos processos de produção e apropriação de conhecimentos, ocupando um espaço interacional restrito, o qual está aquém do espaço interacional da turma” (RODRIGUES, 2018, p. 103).

Além dessa situação, em que a legenda não favorece os alunos surdos, há outros momentos em que a sua especificidade os impede de participar de algumas atividades, invisibilizando-os (SILVA, 2005). Na leitura coletiva do livro “Os trabalhos da mão”, as alunas surdas não participaram da leitura, tendo acesso às partes lidas pela interpretação em Libras. Elas poderiam ser convidadas a fazer sua leitura por meio da Libras. E, nesse caso, o intérprete faria a interpretação em língua portuguesa. Assim, todos os alunos teriam participado, valendo-se de suas habilidades para a leitura.

Na maior parte das observações do 9º ano, o profissional intérprete estava presente. Houve dois momentos de sua ausência no 6º horário, devido a seu regime de trabalho, razão pela qual nem os alunos surdos ficam para a aula, por não poderem contar com a interpretação. Outra situação que despertou atenção aconteceu na Aula 1, quando a professora pediu à intérprete que perguntasse se as alunas surdas haviam entendido o poema. Antes disso, uma aluna ouvinte falou que não entendeu o que fora lido. A intérprete, nesse momento, foi o meio para a professora detectar se as alunas entenderam ou não e, a partir de então, redirecionar as estratégias do seu trabalho (LACERDA, 2014). Assim, com a percepção da incompreensão por parte das alunas, foi retomada a explicação sobre o poema.

Com base nas constatações e reflexões, verificou-se que recursos visuais estavam presentes em sala de aula nos materiais usados pela professora, mas sua exploração não instaurou o letramento visual, visto que não foram trazidos questionamentos, reflexões, associações com os textos escritos, ou seja, em nenhum momento foi um recurso visual tomado como centro de análises e questionamentos. Depois de apresentar o cenário das aulas e as ponderações permitidas pelas interações, proceder-se-á a algumas falas da docente.

4.5 O diálogo com a docente

A entrevista com a professora teve como objetivo conhecer a docente, seu contexto de trabalho, suas concepções sobre letramento e letramento visual. Apresentar-se-ão as observações da docente registradas na entrevista de acordo com os objetivos desta pesquisa, estabelecendo um diálogo entre trechos da entrevista, base teórica e demais ponderações. O roteiro original, as questões realizadas e as respostas na íntegra podem ser verificados no Apêndice A.

A professora declara reconhecer a língua portuguesa como segunda língua dos surdos e conhecer Libras, mas não se considera fluente. Diante da sua ponderação e das observações em sala, percebeu-se um nível de proficiência em Libras que permitia à professora estabelecer algumas conversas com os alunos surdos no contexto de sala de aula. Dessa forma, a análise da pesquisadora é que a docente é bilíngue, se assumimos que o bilinguismo não se configura pelo domínio pleno de outra língua, mas pode se evidenciar pelo uso da outra língua em diferentes níveis de proficiência e situações (SILVA, 2018a; MOTTEZ, 2017; GÓES, 2012).

A professora conheceu Libras há 4 anos, quando começou a trabalhar na instituição e percebeu na sala a presença de alunos surdos. Teve curiosidade em aprender língua de sinais para que pudesse estabelecer uma comunicação com seus alunos e foi também uma necessidade de aproximação como ser humano. Considerando-se que a formação da professora aconteceu

no ano de 2003, como se relatou anteriormente na descrição do perfil da docente, e a Libras não era, então, incluída como disciplina na graduação, somente dois anos depois, com o Decreto 5.626/2005, viria essa garantia com previsão de implantação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores.

É fundamental que alunos surdos e professores tenham conhecimento da Libras e que usem esses conhecimentos para fazer estudos comparativos entre as duas línguas, estabelecendo suas possíveis diferenças e semelhanças (BERNARDINO; SANTOS, 2018; CAMPELLO, 2008; SILVA; COSTA; LOPES, 2014). A partir da comparação entre as línguas, várias reflexões podem surgir e contribuir para o ensino de Língua Portuguesa aos surdos. No contexto da presente pesquisa, percebe-se que no espaço escolar a língua não é a única diferença, mas há cultura que não pode ser desvinculada do ensino e das relações de comparações entre as línguas (ILDEBRAND, 2020).

Conforme relatos da docente, assim que iniciou na escola, sentia-se ignorada pelos surdos por não saber Libras, mas tal situação foi revertida quando a docente começou um curso de Libras. Os alunos surdos reconheceram a atitude da professora na busca de aprender a língua de sinais, aproximaram-se e atualmente a ensinam sinais. De acordo com Schelp (2009), não é que eles a ignoravam, mas os surdos tendem a ficar menos à vontade quando o professor não sabe Libras. O professor de Português tende a enfrentar maior resistência dos surdos, pois vivem as consequências da construção histórica de imposição da língua oral, a superioridade do português em relação à Libras, a constante cobrança do uso de uma escrita com emprego de regras de uma língua que lhes é diferente. A docente buscou aprender a mesma língua dos alunos para interagir com eles. Para Freire (1996, p. 42), “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. A aproximação dos alunos demonstra que eles consideram relevante a aprendizagem da professora, que pode, ainda que com diálogos simples, estabelecer uma comunicação sem a mediação do intérprete.

O curso de Libras trouxe, não somente o estreitamento das relações entre aluno e professor, como também um novo posicionamento da docente diante do que os alunos produzem na disciplina de Língua Portuguesa. É muito importante o professor ouvir e conhecer a comunidade surda, sua língua e sua cultura. Assim ele compreenderá melhor como o surdo pode aprender (GIORDANI, 2015).

Sob essa perspectiva, como asseguram Silva, Costa e Lopes (2014), o professor de Português pode buscar entender como o seu aluno surdo aprende português, como sua escrita é influenciada pela língua de sinais, como se dá seu contato visual com a língua em sua modalidade escrita e como isso pode ser usado como metodologia para os surdos. Essa reflexão

mostra o quão essencial é a formação continuada em cursos de Libras, destinada para professores. O curso realizado pela professora, por exemplo, é voltado para ouvintes que desejam se comunicar em Libras, com uma organização baseada em vocabulários para o aprendizado de sinais. Dessa forma, a professora obteve conhecimentos em Libras que permitem uma comunicação com seus alunos, mas o curso, quando planejado e ofertado para docentes, permite discussões que consideram a realidade e necessidade de sala de aula. Por esse ângulo, o curso vai além de vocabulários, inclui discussões metodológicas para salas com alunos surdos.

O trabalho em sala inclusiva é desafiador, por ser um espaço onde há o envolvimento de aspectos de aprendizagem e emocionais, além do desafio do professor em conseguir atender a todos dentro de suas singularidades e necessidades educacionais (FRONZA, 2012). Estar em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, não saber, a princípio, comunicar-se com os surdos, precisar dar atenção a todos, trabalhar com um livro didático que não favorece os alunos surdos foram dificuldades enfrentadas e relatadas pela professora de LP. Sobre isso, a docente ainda ressalta, “[...] e aí o que eu percebo que o professor tem que se adaptar, mas para fazer adaptação isso precisa ter tempo, dedicação e nos falta isso, não só a mim, mas para os outros professores também, de criar uma aula que tenha mais visual, [...]”. A voz da professora denuncia não só sua dificuldade, mas também de outros docentes, com os quais temos contato.

Durante a conversa com a professora, verificou-se que o conceito de letramento ainda não estava claro para ela, que confessou que confunde os conceitos de alfabetização e letramento. Letramento pode ser confundido com alfabetização e, quando isso acontece, o letramento é visto a partir da concepção que tem como objetivo o sucesso escolar (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2014), vinculado somente com a leitura, sendo usado um exemplo do contexto escolar, sem olhar para as práticas sociais de leitura e escrita. A professora parece considerar letramento como proficiência e não como prática social (VIANA *et al.*, 2016).

Diante do questionamento sobre letramento visual, obteve-se uma explicação sobre a importância do uso de imagens, como um instrumento que favorece a memorização e que pode estar associada à explicação do professor como recurso para contribuir com a compreensão de conteúdos pelos alunos. Conforme Dionísio (2007, p. 195), “Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender atenção dos alunos quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

De acordo com a professora, são feitas tentativas de levar para a sala recursos visuais. Como se viu nos registros das aulas, houve proposição de peça de teatro baseada nas leituras de sala de aula, com turma de 8º ano. Outro recurso visual explorado foi a exibição de um filme,

recurso mais usado, e esse tipo de atividade ocorre ao final de cada bimestre. A docente ressalta que nem sempre é possível trabalhar com os recursos visuais pela falta de tempo para elaborar propostas de atividades. Parece reconhecer que, em muitas situações, por não ter tempo suficiente para elaboração de materiais que possam contribuir com os surdos, não investe em novos materiais ou formas diferentes de trabalho.

A autoavaliação realizada pela professora representa um passo importante para uma docente presente na escola com alunos surdos e ouvintes, visto que surgirão indagações e reflexões que poderão repercutir em suas práticas. Em uma fala da professora durante a entrevista, ela manifesta uma indicação de como poderia melhorar sua aula: o trabalho com os alunos poderia ser em um turno, e o outro dedicado para estudos e elaboração de materiais para salas com alunos surdos. No entanto, os profissionais que lecionam Língua Portuguesa têm um maior número de aulas por semana, ou seja, por ficarem mais tempo em aula, em princípio, sobra menos tempo para adaptar, (re)construir materiais mais significativos para a aprendizagem dos alunos.

A professora concorda que o livro apresenta muitas imagens, atentando para o fato de que, no início do capítulo, é comum o pedido da leitura de imagens, mas isso nem sempre se realiza em aula. Ao ser indagada sobre sua percepção com relação ao interesse dos surdos pelas imagens presentes no livro didático, a docente relata:

“Interesses deles pela imagem, se é perguntar se está relacionado, assim o livro é bem didático, porque quando tem um assunto... por exemplo, nós vimos sobre um artigo de opinião sobre o consumismo, então, no próprio livro, já tinha algumas imagens relacionadas a compras, a dicas, ao lixo que é gerado. Então, eu penso que, de certa forma, eles associam. Agora eu chegar assim para mostrar imagens às vezes é tão rápido assim que não chego a associar, a não ser as atividades que são releituras de imagens que eles pedem para fazer uma leitura do que aquela imagem está transmitindo, porque ele traz muito isso também o nosso livro.”

Como indica a fala da professora, as imagens são tratadas seguindo a orientação do livro. Não é novidade o fato de que o principal material de orientação do trabalho do professor é o livro didático (SIGNORINI, 2007). Como se constata no relato, a docente segue pontualmente o livro: se tem a indicação de leitura da imagem, ela realiza; caso não tenha orientação para isso, considera apenas como elemento ilustrativo. O livro em sala inclusiva é o principal material usado com uma abordagem formal da língua, distante da realidade dos alunos surdos (APARECIDA DE OLIVEIRA; SILVA, 2011; FERNANDES, 2006).

Em duas atividades, a professora incluiu a leitura da ilustração da capa de livros paradidáticos. Perguntou-se à docente qual objetivo era esperado com a proposta e se foi alcançado. Conforme sua resposta, a pretensão era de que os alunos de forma autônoma

construísem sua compreensão acerca das imagens. Das três alunas surdas, duas conseguiram descrever com palavras soltas, sem estruturar um texto, e uma não fez a descrição, porque tem muita dificuldade com a língua portuguesa, mesmo em produções simples. Quanto ao alcance do objetivo, na entrevista, disse que foi satisfatório e afirmou: “[...] *eu gostei das respostas delas, atingiu, assim, na medida do possível, assim atingiu o que eu queria, né? que era uma abordagem pessoal relacionada à leitura e interpretação.*”.

Na exposição da professora, percebe-se que a leitura da imagem não dispôs de orientações para tal atividade e ainda surgiu indicação da dificuldade do surdo com a escrita, uma vez que as duas alunas surdas que conseguiram fazer, atingiram “na medida do possível”. Lacerda e Lodi (2009, p. 14-15) explicam que os surdos que estão em escolas de ouvintes, mesmo com vários anos de escolarização, “[...] apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, especialmente porque as práticas educacionais não contemplam suas reais necessidades linguísticas”.

Durante a entrevista, foi declarado pela professora, que a escassez do trabalho com imagens compromete a aprendizagem dos surdos. Segundo Campello (2008, p. 81, grifos do autor), “Os surdos fazem ‘O uso da imagem’ e da ‘linguagem’ imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos processos do ‘ver’ por meio dos olhares e do processamento visual sígnico, próprio dos sujeitos surdos”. Assim, percebe-se que a exploração da língua portuguesa, em uma perspectiva visual, manifesta-se como uma possibilidade para potencializar a aprendizagem de alunos surdos em escolas inclusivas.

Diante das ponderações e análises, o visual é reconhecido como importante, mas é trabalhado em sala de aula com insegurança, como declarado pela docente: são feitas tentativas. Dentre as dificuldades relatadas está a falta de tempo para o aperfeiçoamento em Libras, para criar e adaptar materiais visuais, para estudar e pesquisar. Rumo à finalização da presente pesquisa, serão retomados os objetivos e as principais considerações permitidas pelas observações e entrevista realizadas na pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado em duas turmas do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, por meio de observações de momentos em que alunos surdos e ouvintes das respectivas turmas compartilhavam o mesmo espaço e as mesmas perspectivas de ensino. O propósito principal foi verificar e analisar como os recursos visuais estão presentes na aula de Língua Portuguesa e como são explorados pela docente da disciplina em uma escola regular com alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Para melhor direcionar os aspectos a destacar nesta seção, apresentam-se os objetivos específicos delineados e como foi possível responder às expectativas traçadas a partir do que aventamos.

No que diz respeito ao objetivo de identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa da professora na perspectiva do letramento visual, considerou-se que, nas aulas observadas no 8º ano, pouco se aproveitou quanto a textos e imagens a eles relacionadas ou ao uso de imagens como fonte de ferramenta pedagógica de reflexão. Nas oportunidades de encenação e de acesso ao filme, houve alguma ênfase nos recursos visuais. A encenação trouxe uma temática social para dentro da escola, por meio da leitura de um livro e, depois, por meio das expressões corporais presentes na peça, permitiu o acesso ao enredo pelo canal visual. De modo geral, pouco foi feito no sentido de fomentar o letramento visual a esse grupo de alunos.

Na turma do 9º ano, a exploração da visualidade como caminho para aprendizagem foi verificada na aula em que houve a exposição e comparação entre as palavras “Ispinho” e “Espinho”, e “fulô” e “flor”. Os momentos que poderiam potencializar o letramento visual foram realizados de forma aleatória, sem um roteiro prévio de orientação acerca do que precisaria ser observado, para os alunos analisarem como as imagens se relacionavam aos textos, ou se a ausência do texto comprometeria a construção de significado. Ao contrário disso, os dois direcionamentos para a leitura de imagens em atividades levaram os alunos a procederem a uma descrição dos detalhes explícitos.

Também houve um olhar para o letramento visual na aula que versou sobre o livro “Os trabalhos da mão”, mas os alunos não tiveram oportunidade de questionar ou expor suas leituras sobre os significados das imagens. A posição da docente deve ser de agente de letramento capaz de proporcionar a seus alunos reflexões sobre os materiais escritos e imagéticos levados para a sala de aula. Ela é a referência dos alunos para conduzir e mostrar o valor dos recursos visuais. Caso não ofereça estímulos e alternativas nessa direção, é possível que os alunos não se mobilizem para outras oportunidades de interpretar e enriquecer de sentidos o que é visualizado na escola.

Nas práticas escolares observadas, a imagem tem sido um recurso meramente ilustrativo. Prevaleram atividades de leitura e cópia do livro didático. Isso evidencia a necessidade de uma formação inicial ou continuada que trabalhe na perspectiva dos letramentos e promova a autonomia e segurança dos professores para explorar o trabalho em sala com os recursos visuais de modo a potencializar a aprendizagem e as reflexões dos alunos. Como já destacado, em um contexto de sala de aula com alunos surdos e ouvintes, os surdos interagem muito visualmente e usam a Libras com suas propriedades visuais. É preciso dizer que tal recurso também é muito bem-vindo para os alunos ouvintes. Embora se valham do som, também aprendem muito por meio dos recursos visuais.

Com relação à pretensão de conhecer a concepção de letramento visual da professora, a partir da resposta da entrevista, pode-se afirmar que compreende a importância da inclusão de recursos visuais, principalmente para os alunos surdos, como uma estratégia para melhorar o ensino, mas não expressou um conceito sobre o que entende como letramento visual.

Durante a entrevista, a docente disse sentir-se limitada por não ter o tempo necessário para se envolver com atividades visuais mais elaboradas para os alunos surdos, mas tenta dar conta disso. A professora reconhece que o livro didático tem muitas imagens que poderiam ser exploradas. Algumas vezes, promove reflexões sobre elas, mas normalmente segue a orientação prevista no material didático, que não traz recomendações específicas para auxiliar a professora a conduzir a atividade fomentando o letramento visual. Os livros didáticos colocam vários recursos visuais junto aos textos, enquanto as imagens ficam como elemento decorativo, e professora e os alunos não se questionam sobre a intenção das imagens utilizadas.

No que concerne ao objetivo de investigar e refletir sobre as potencialidades e limitações no uso de recursos visuais nas respectivas turmas com alunos surdos, foi possível perceber que os recursos visuais teriam muito a contribuir para as aulas de Língua Portuguesa e aflorar discussões e reflexões sobre a estrutura da língua e significado de palavras. Ao mesmo tempo que é reconhecida pela docente a importância do visual para a aprendizagem dos surdos, ela menciona a falta de tempo para adaptar e elaborar materiais mais visuais.

Percebeu-se que o trabalho com recursos visuais pode ser promovido a partir de instrumentos do cotidiano da sala de aula. Como exemplo, tem-se o quadro, com potencial para favorecer uma exploração visual, mesmo que não esteja presente uma imagem representada por desenhos, fotos ou ilustrações. As palavras dispostas no quadro podem ser visualizadas e exploradas, especialmente quanto à sua estrutura escrita. As palavras, portanto, são estruturas visuais que permitem realizar uma comparação entre as estruturas frasais, mostrando as mudanças ocorridas com a transformação das frases, com a inclusão e exclusão de letras ou palavras. Quando se utiliza esse recurso, por exemplo, é possível marcar em cor diferente e/ou

com o uso de setas os movimentos e as mudanças entre uma forma e outra. Em adição a isso, para de fato ser ainda mais significativo para o surdo, vale relacionar o que está escrito com a interpretação em Libras e fazer marcações visuais no que for mais relevante para a sinalização (SILVA, 2018a).

A docência em uma sala inclusiva é desafiadora, em meio à escassez de formação continuada ou de materiais didáticos na escola que viabilizem propostas e estratégias de aula mais diversificadas. Percebem-se alguns desses desafios no discurso da professora, quando relata que enfrentou rejeição dos alunos, aprendeu língua de sinais para melhor estabelecer comunicação com seus alunos surdos, e no fato de que o trabalho com um livro que não favorece os surdos. Ela também assume a responsabilidade de que o professor precisa se adaptar e produzir materiais. É preciso, ainda, que o sistema escolar invista em formação continuada para possibilitar aos docentes práticas educacionais mais efetiva para o ensino dos alunos.

As limitações da docente, como já mencionado, têm relação não só com a escassez de tempo, como também com a falta de uma formação continuada dentro da temática dos letramentos que adentram a escola, sem muitas vezes serem percebidos como potenciais para os trabalhos escolares. O aprimoramento dos conhecimentos da docente sobre letramento visual, por meio de oficinas e cursos, proporcionaria mais conhecimento para explorar os recursos visuais e perceber mais potencialidades nas imagens dos materiais disponibilizados na escola.

Foi possível constatar a busca da professora por conhecer melhor seus alunos surdos, iniciando pelo conhecimento da língua de sinais, que permitia em algumas circunstâncias uma comunicação entre aluno surdo e professora, sem a intervenção da intérprete. Isso é importante, pois contribui para a proximidade entre professora e alunos. Além disso, percebeu-se o interesse da docente em conhecer mais a língua de sinais e a ciência acerca da LP como segunda língua dos surdos. O seu conhecimento sobre a Libras, porém, ainda não repercute em estratégias mais inclusivas em suas aulas, sendo a língua oral usada na maioria das interações e exposições da disciplina em sala.

É preciso esclarecer ainda que se percebeu a importância do intérprete em sala e o quanto limitada seria uma aula sem esse profissional. Na perspectiva da pesquisadora, além de mediador linguístico e pedagógico, esse profissional pode ser considerado agente de letramento, sem atribuir a ele o papel de professor. Estar em sala de aula, com interpretações de assuntos e disciplinas variadas, exige do intérprete o letramento em língua de sinais e em língua portuguesa, para que seja possível a busca pelo sentido final da interpretação com a escolha e emprego de sinais mais adequados. Para transitar em vários contextos, outros letramentos também precisam ser considerados. O intérprete é um profissional que também precisa de uma

ampla gama de conhecimento sobre assuntos variados, além de compreender sentidos não explícitos, emoções, valores culturais para construir a interpretação (LACERDA, 2014; ALBRES, 2015). Em adição a isso, entende-se que a interpretação da língua de sinais se evidencia na pesquisa como um recurso visual, uma vez que sua percepção é por meio do canal visual, e a língua é a Libras.

Ressalta-se que é pertinente a parceria entre intérprete e professor para a construção de aulas mais inclusivas para os alunos surdos e não limitada à interpretação dos conteúdos e à interação em sala, mas se estender para estruturação e desenvolvimento de atividades e projetos. Para isso, a gestão escolar precisa prever e estimular momentos em que intérpretes e professores dialoguem para, juntos, vislumbrarem o melhor para a aprendizagem dos alunos surdos.

A presença do intérprete não é o único elemento para que se constitua uma escola inclusiva para surdo. Outros aspectos precisam ser aventados dentro da escola, como o conhecimento sobre língua de sinais extensivo aos demais funcionários da instituição, além da oferta de uma disciplina de Libras nas escolas com alunos surdos, para viabilizar a autonomia na comunicação e na interação entre os alunos surdos e ouvintes.

Diante dos dados gerados, muitas indagações surgiram sobre letramento visual, ensino de língua portuguesa para surdos, desafios do professor no contexto educacional e papel da escola inclusiva. Há necessidade de se empreenderem mais pesquisas sobre a interpretação e a língua de sinais como recurso visual na sala de aula, o papel do intérprete como agente de letramento, além das potencialidades das imagens do livro didático.

Esta pesquisa, assim como os demais trabalhos realizados ou em andamento no grupo de pesquisa no qual se insere, pretende abrir espaço para questionamentos e mais estudos sobre o uso dos recursos visuais como potencializadores para a aprendizagem e sobre a necessidade de atenção à formação de professores com alunos surdos que precisam fomentar estratégias visuais em suas aulas, com práticas pertinentes nesse contexto com línguas e culturas diferentes, mas que seguem lado a lado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. **Revista Abralín**, v. 17, n. 2 p. 46-76, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324> Acesso em: 25 de abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- APARECIDA DE OLIVEIRA, Reija; DA SILVA, Elaine. O processo de alfabetização e letramento do surdo. **Trama**, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 69-80, jun. 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5785>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3. 26 p.
- BAMFORD, Anne. The Visual Literacy White Paper. **Uxbridge**: Adobe systems incorporated, Austrália, p. 1-8, 2003. Disponível em: http://adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.
- BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feurinha**. São Paulo: FTD, 2001.
- BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 95-127.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Elí Ribeiro dos. Ensino do português para os surdos: uma análise da prática. In: SILVA, Ivani Rodrigues. SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 107-152.
- BLOCH, Pedro. **As mãos de Eurídice**. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2003.
- BOSI, Alfredo. Os trabalhos da mão. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental em 9 anos**: passo a passo para o processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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/L10436.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os Caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Estudos Anglo Americanos**, [s. l.], v. 44. p. 9-34, 2015. Disponível em: <https://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

COUTO, Benigna Maria de Assunção. **Discursos docentes sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos em escolas municipais**. 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188262>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

CRESWELL. John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIDÓ, Andréia Guliemin. **Pareceres descritivos de alunos surdos**: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no Ensino Fundamental. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4211>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 178-205.

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Curso: **Educación, imágenes y medios**. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 06 out. 2012.

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

FERREIRA, Antônio Bruno Cavalcante; MACHADO, Cristiane Silva; OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque. Por uma pedagogia dos multiletramentos: ontem, hoje e sempre. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 2, p. 108-111, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/490/225>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FRONZA, C. A. Sobre formação continuada e inclusão no Ensino Fundamental. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

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

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796/811>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre, 2015, p. 39-48.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros na língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre, 2015, p. 73-84.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, identidade, diferença e alteridade no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

GRANNIER, Daniele Marcelle. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. **Comunicação apresentada no II Encontro InterNacional de Português – Língua Estrangeira**, em setembro de 2000/USP. Entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, vol. 4. USP, 2001. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/perspectivas.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research** (NCRL). New York: Teachers College Press, 2008

- ILDEBRAND, I. S. **Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma proposta de ensino com foco em língua e cultura surda.** 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9333>. Acesso em: 15 de out. 2020.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 53-58.
- KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 6 ed. Porto Alegre, 2015. p. 33-38.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 28 de fev. 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008b.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de agos. 2019.
- KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina; GRANDE, Paula de. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: Construção e negociação identitária do professor entre discursos de (des) legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p173>. Acesso em: 20 de ago. 2019.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: [scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf). Acesso em: 05 de Abril de 2021.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: LODI, Ana Claudia

Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 185-200.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras:** em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler com os olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (org.). **A Invenção da Surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jun. 2020.

LEMKE, Jay L. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. **Linguistics and Education**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 247-271, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/3033679/Multimedia_literacy_demands_of_the_scientific_curriculum. Acesso em: 05 dez. 2020.

LIMA, Mariana de; CAMPOS, Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 37-61.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 35-44.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos. Língua Portuguesa Para Surdos nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Reflexões sobre atividades em sala de aula. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística

- Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7454>. Acesso em: 20 de mai. 2020.
- MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heide; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português, 9º ano: Ensino Fundamental**. 4 ed. São Paulo: SM, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Rita Pabst. Era uma vez, professor de português. In: KOERNER, Rosana Mara. (Org.). **Letramentos no trabalho e na formação docente**. Curitiba: Appris Editora, 2018, p. 37-57.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O acontecimento do ensino de libras – diferenças e resistências. In: ALBRES, N. A. (org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 37-53. Disponível em: https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2012-04-ALBRES_LIBRAS_ens_apr.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2021.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Letramento para estudantes surdos. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.) **Letramento para o estudante com deficiência**. Santa Catarina: Edufscar, 2018, p. 59-76. Disponível em: http://www.cleesp.ufscar.br/arquivos/Ledef_Letramento_eBook.pdf Acesso em: 25 de abr. de 2021.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALLO, Sílvio. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **BAKHTINIANA - Revista de estudos do discurso**, v. 13, p. 83-103, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35428>. Acesso em: 30 de abr. de 2021
- MENDES, Elisângela Santos; OLIVEIRA, Rogério Soares de. Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 201-218, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35329>. Acesso em: 19 de mar. de 2020.
- MONNEY, Débora Duarte. Aspectos de letramento acadêmico de estudantes de pedagogia. In: KOERNER, Rosana Mara. **Letramento no trabalho e na formação docente: trajetórias e ações**. Curitiba. Appris, 2018.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOTTEZ, B. Os surdos como minoria linguística. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 48, p. 21-34, jul./dez. 2017. Trad. Maria Vitória Witches. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/viewFile/395/630>. Acesso em: 29 de abr. 2021.
- MUCK, Gisele Farias. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São

Leopoldo, 2009. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2584>. Acesso em: 26 de abr. 2021.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Letramento e Educação de Surdos. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p. 105-118, 2019. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1305>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo”**: a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 307f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269526/1/Nogueira_AryaneSantos_D.pdf. Acesso em: 01 de set. 2020.

NUNES, Tiago Alves. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17694>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

OLIVEIRA, Alexandra Ohana Andreatta de. **Libras**, ASL, português e inglês nas aulas de língua inglesa em turma de alunos surdos: o papel da mediação e do trabalho colaborativo em atividades de modalidade escrita e sinalizada. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9774>. Acesso em: 27 de mai. 2021.

OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 181-197, jul./dez. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639450>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM. Direção: P. J. Hogan. Produção de Jerry Bruckheimer. Estados Unidos: Disney Pictures, 2009. 1 DVD (1h e 45min)

PAIXÃO, Elaine Cristina; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. **Revista Letras Raras**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 11-26, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/575/378>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PENA, Martins. **Judas em sábado de aleluia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda *et al.* (org.). **Para viver juntos**. Português. 8º Ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2566/testes%20de%20proficiencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino do Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt> . Acesso em 01 de junho de 2021.

PIMENTEL, Luís. **Cabelos Molhados**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Coleção literatura para todos, 10)

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9233?locale=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2019.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. **the ESpecialist**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6241>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudo linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebelo; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 1-24, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RdvWgW7Q6SJgdpcRqKBRhH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de abr. 2021.

QUEIROZ, Rachel de. **A beata Maria do Egito**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

REICHERT, André Ribeiro. Da Língua Portuguesa escrita à Libras: problematizando processos de tradução de provas de vestibular. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5720>. Acesso em: 09 de mai. 2021.

REILY, Lucia. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003, p. 161-192.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista Abralín**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>. Acesso em: 01 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Palavra & criação, palavra & ação- Livro, leitura e escrita em pauta. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018, p. 61-72.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Guilherme. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, Identidade e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014, p. 175-191.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 75-106.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita-Lopes, Luiz Paulo (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013, p. 163-196.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-35.

STEYER, Daiana. **Não tem material didático para surdo**; eu pesquiso a vida inteira: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9113>. Acesso em: 13 de nov. 2020.

STOKOE, William C. **Sing language structure**. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

KLEIN, Madalena ; SANTOS, Angela Nediane dos. Disciplina de libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 23, p. 9-29, 2015. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147/pdf_37. Acesso em: 26 de abr. 2021

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e alunos Surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9., 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3036-3047. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2923_1369.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKpp4MpBsktSWJdMVpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

SEZERINO, Teresinha da Silva. A constituição de professores de língua portuguesa uma voz a ser ouvida. In: KOERNER, Rosana Mara. **Letramento no trabalho e na formação docente: trajetórias e ações**. Curitiba. Appris, 2018.

SHAKESPEARE, Willian. **Sonho de uma noite de verão**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-337.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.* **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC, 2019.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista x**, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793/36652>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

SILVA, Giselli Mara da. Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas: Mercado de Letras, 2018b. p. 41-74.

SILVA, Giselli Mara da; COSTA, Josiane Marques da; LOPES, Lorena Poliana Silva. Formação de Professores de Português para Surdos: entre o ideal, o real e o possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 1-23, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1838>. Acesso em: 02 de mai. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2005.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52,

p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>
Acesso em: 10 de mai. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de março de 2020.

SOUZA, Regina Maria de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 139-146.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, [s. l.], v. 1, n. 1. p. 10-19, 2002. Disponível em: <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, [s. l.], n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/Street.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

STREET, Brian. The schooling of literacy. In: STREET, Brian. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995. p. 106-131.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TAVEIRA, Cristiane Correa; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3691>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, *et al.* Introdução do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

APÊNDICE

APÊNDICE

APÊNDICE A – ENTREVISTA

A entrevista foi realizada no dia 26/11/2019, durante um intervalo da professora na escola. Teve a duração de 18min e 49seg.

1 Professora, qual a sua área de formação?

“Eu sou formada em Letras/português na área de linguagens pela UESPI- Universidade Estadual do Piauí.”

2 Você fez alguma especialização?

“Fiz uma especialização na UESPI em metodologia da leitura e da escrita, o nome do curso que eu fiz.”

3 Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?

“Apenas 4 anos.”

4 Você tem conhecimento sobre a Libras?

“Tenho, razoavelmente, mas tenho, consigo me comunicar, limitadamente, mas consigo.”

5 Há quanto tempo conhece a língua de sinais?

“A língua de sinais, há mais ou menos no mesmo período, há 4 anos que entrei na escola que eu percebi que os alunos eram surdos boa parte e eu tive muita curiosidade para eu poder aprender a me comunicar com eles né? Eu gostaria até de aperfeiçoar mais, mas questão de tempo de outros compromissos, ainda não tenho essa possibilidade.”

6 Você acha que depois que aprendeu língua sinais, os alunos surdos se aproximaram mais, estreitaram mais as relações com você?

“Sim, muito, porque assim quando eu não sabia, é, eles praticamente ignoravam a gente e agora não a gente nota que eles têm assim uma aproximação e até uma certa afetividade né? Só pelo fato de você se esforçar né, em se comunicar com eles reconhecem, até quando eu erro alguma palavra é impressionante eles me corrigem, ah obrigada, aprendi (professora agradece).”

7 O fato de ter frequentado o curso de Libras mudou alguma coisa na sua prática, além desse estreitamento de relações com seus alunos?

“É o que mudou foi a questão dá, dá sensibilidade com relação ao que eles transmitem né como resposta, como produção textual, porque eu acabo aproveitando o máximo possível né? considerando a língua materna deles né, assim uma produção, em uma resposta, um diálogo, aí você já tem uma visão diferente né? É válido algumas questões.”

8 Antes do seu conhecimento sobre a surdez e a Libras, a escrita do aluno surdo causou algum impacto em você?

“Sim, porque eu não entendia também né, quando você não conhece, você acaba tomando como verdadeiro o que você conhece né? Aí depois fui me adaptando, fui vendo que é uma forma de se expressar também e as normas gramaticais, tem, tem tudo ali dentro do contexto que é aceitável.”

9 No seu primeiro contato há 4 anos, quais foram as principais dificuldades ao se deparar em uma sala com alunos surdos e ouvintes?

“Aí, minha maior dificuldade foi de dar atenção a todos, só que eu não sabia como né? Me aproximar dos alunos surdos e assim de certa forma eu tinha um certo medo também de falar alguma coisa assim, eles são muito verdadeiros assim né, e eles acabavam assim demonstrando uma rejeição, porque quando você não conhece eles não dão muita importância. O que eles vão conversar com você? Então assim eu vi a dificuldade foi de me comunicar e me aproximar mesmo como ser humano, como professora para entendê-los.”

10 Para você, como é ensinar em uma sala com surdos e ouvintes? Não foi só uma experiência que ficou a 4 anos atrás, mas você já está trazendo ao longo desses 4 anos. Ainda tem dificuldades de estar em salas como essas?

“Tem, tem, ainda tem muitas dificuldades porque de certa forma os livros didáticos não são para os surdos, são para os ouvintes, e eles tem que se adaptar a essa língua portuguesa que é a segunda língua deles, e aí o que eu percebo que o professor tem que se adaptar, mas para fazer adaptação isso precisa ter tempo, dedicação e nos falta isso, não só a mim, mas para os outros professores também, de criar uma aula que tenha mais visual, mais imagens e tudo isso aí acaba atrapalhando na aprendizagem deles também, então eu procuro o máximo criatividade onde eles possam se envolver, que eles possam interagir um com o outro, comigo, possam pesquisar, possam ter contato de certa forma com o conhecimento, com a atividade em estudo. As vezes sou bem sucedida, as vezes não a gente vai tentando né.”

11 Professora, o que você entende por letramento?

“Letramento o que entendo? Às vezes eu sempre me confundo com alfabetização, mas o letramento é o fato de, de o aluno ler e ele entender, ele conseguir compreender, extrair né aquilo que ele leu, isso é visível em uma avaliação onde ele saiba o que a prova está pedindo dele, texto que ele possa ler e dar opinião a respeito, então é a maturidade da leitura, ele poder tirar daquela leitura algo pra ele, significativo.”

12 E dentro desta perspectiva de letramento, o que você entende por letramento visual?

“Letramento visual? Eu entendo que voltado para o aluno surdo que a imagem enriquece muito o aprendizado quando é relacionado uma coisa com a outra, porque você memoriza melhor, eu entendo assim, que tudo que é visual, relacionado a imagem, ao visível assim é ele é mais explicativo, além da explicação do professor, mas ele ajuda muito. Não sei se eu respondi.”

13 Você usa com frequência recursos com imagens em suas aulas?

“Oh mulher eu procuro usar, mas em algumas ocasiões a gente deixa a desejar pelos motivos que já tinha mencionado, mas sempre que eu posso trabalhar leitura, eu procuro fazer algo assim que eles se identifiquem no visual com a aquela leitura, as vezes até uma peça uma forma de se expressar corporalmente né? Eles também, eles interagem quando tem algo diferente aliado ao assunto ao conhecimento.”

14 Você teria como apontar um motivo para essa dificuldade de trabalhar o letramento visual?

“Ah sim, a maior dificuldade do professor né? Minha maior dificuldade é tempo, porque um trabalho que você tem que criar, você tem que pesquisar, você tem que adaptar, então você tem que ter um tempo exclusivo para aquilo digamos assim né uma dedicação aprimorada a respeito daquilo, porque em uma aula ou outra você tem esse tempo, mas em 5 aulas por semana você já não tem essa disponibilidade. Então eu acho que para quem é professor de aluno surdo ele deveria ter um turno, não sei se, mas um tempo exclusivo para que ele possa procurar meios, procurar formas né, estudar a sua realidade de sala de aula, cada sala tem sua realidade para adaptar para que eles tenham um conhecimento dentro das possibilidades deles do conhecimento do assunto, eles são inteligentes, então precisam desses estímulos, precisa que mexa na figura do professor e é difícil né? porque com o nosso sistema tão, porque o professor trabalha aqui, trabalha de manhã, de tarde, em outra escola aí você vê o tempo sendo consumido com tantos afazeres.”

15 Você percebe um maior interesse dos alunos surdos quando traz recursos visuais, por exemplo um filme?

“Percebo quando o filme tem legenda e sempre eu gosto de antes de passar o filme fazer um breve comentário da história que vai acontecer para eles terem uma noção do que vai desenvolver, os spoiler, só pequenas informações.”

16 Você já percebeu o interesse dos alunos surdos pelas imagens do livro didático de língua português?

“Interesses dele pela imagem, se é perguntar se está relacionado, assim o livro é bem didático, porque quando tem um assunto, por exemplo nos vimos sobre um artigo de opinião sobre o consumismo, então no próprio livro já tinha algumas imagens relacionadas a compras a dicas, ao lixo que é gerado, então eu penso que de certa forma eles associam, agora eu chegar assim para mostrar imagens as vezes é tão rápido assim que não chego associar, há não ser as atividades que são releituras de imagens que eles pedem para fazer uma leitura do que aquela imagem está transmitindo, porque ele traz muito isso também o nosso livro.”

17 O livro pede releitura de imagem?

“Sim, sempre no primeiro capítulo assim tem uma obra de arte, uma imagem assim é de jornal bem interessante, chama atenção né que eles reflitam né a respeito.”

18 Eu observei que, em algumas atividades suas do 9º ano, você tentou trazer em uma das questões a leitura da capa do livro. Eu queria saber qual era o seu objetivo com a realização da atividade e se os alunos atenderam sua expectativa no momento da correção da atividade.

“A maioria no caso três alunas, as três procuraram, mas eu sei que uma sempre se limita mais que é uma aluna que tem essa dificuldade, mas as outras conseguiram descrever com palavras, não dentro de um texto assim, mas com palavras elas conseguiram desenvolver a descrição, aí o que eu queria atingir com essa atividade, meu objetivo, era que elas tivessem autonomia pra tomar suas conclusões com relação à imagem, porque as vezes eu vejo situação, um, um, uma imagem me traz uma interpretação, mas para outra pessoa já pode trazer outra imagem e ali é como é que se diz era uma imagem que falava de trabalho humano duas mulheres no campo e tudo e algumas chegaram ir além, as outras não ficaram só naquela imagem mesmo, então um trabalho sofrido, difícil, mas eu gostei das respostas delas, atingiu assim na medida do possível, assim atingiu o que eu queria né, que era uma abordagem pessoal relacionada leitura e interpretação.”

19 Você costuma trabalhar muito com filme e tirinhas?

“É filmes eu gosto de escolher, geralmente no final de cada bimestre passar um filme para eles, relacionado alguma coisa do assunto que nós estamos trabalhando, mas as vezes não é possível tem uns empecilhos e tudo, mas sempre agente procura

fazer assim, com uma temática tem algo para somar com eles, o último filme que assistimos foi o menino que descobriu o vento, aí depois fizemos debate é, tiramos nossas conclusões a respeito do filme, mudamos o título do filme, eles deram outro.”

20 As meninas surdas também participaram?

“Participaram falaram do momento que elas não gostaram do filme, aqueles que mais acharam interessante e assim acabam produzindo resenhas, assim na oralidade na produção mesmo e foi muito bom, e esse outro aqui, porque estamos vendo artigo de opinião e o livro abordou muito a questão do consumismo, aí eu vou cobrar na prova algo parecido, então eu vou passar o filme e depois comentar com eles e ver também o que o consumismo pode afetar no meio ambiente, na nossa vida e é nessa perspectiva, alguns tópicos relacionados ao consumismo.”

21 Você tem quantos alunos surdos, professora?

“De 11 a 12 alunos surdos, o total de todas as turmas.”

22 Eu sei que é corrido que é pouco tempo, mas assim você tem algum conhecimento da vida educacional de algum desses alunos surdos?

“Mulher eu sei pouco com relação a uma aluna que é a Carolina parece que ela começou a aprender Libras já com 12 anos, que é a do nono ano uma morena e ela se desenvolveu muito bem que eu fiquei admirada (depois que aprendeu língua de sinais?) foi porque era para ela ser muito tímida, mas ela fala muito bem, ela se expressa muito bem, ela escreve muito bem, e acho que isso é surpreendente, ela foi minha aluna só é esse ano. É o seu primeiro ano na escola eu conversando com algumas intérpretes ela falou assim, ela é muito inteligente e esforçada também, porque você também tem que se esforçar, os demais é por alto que eu conheço, porque sempre vai mudando as turmas acaba quebrando aquele vínculo, minhas turmas nunca são as mesmas, esse ano é uma, no outro ano já são outras.”

23 Será que seria benéfico ser as mesmas turmas? Às vezes acho que sim. Não sei por que no meu pensamento dá continuidade a um processo, você sabe de onde parou, pois é daqui que eu vou continuar e quando vem um novo professor?

“Só teve uma turma que fiquei três anos com ela, no 7,8 e 9 ano, aí quando cortou o cordão olha eu senti, mas só foi essa, agora acho que foi por coincidência assim, assim ainda hoje eles perguntam tia, tia, foi muito tempo, pois é.”