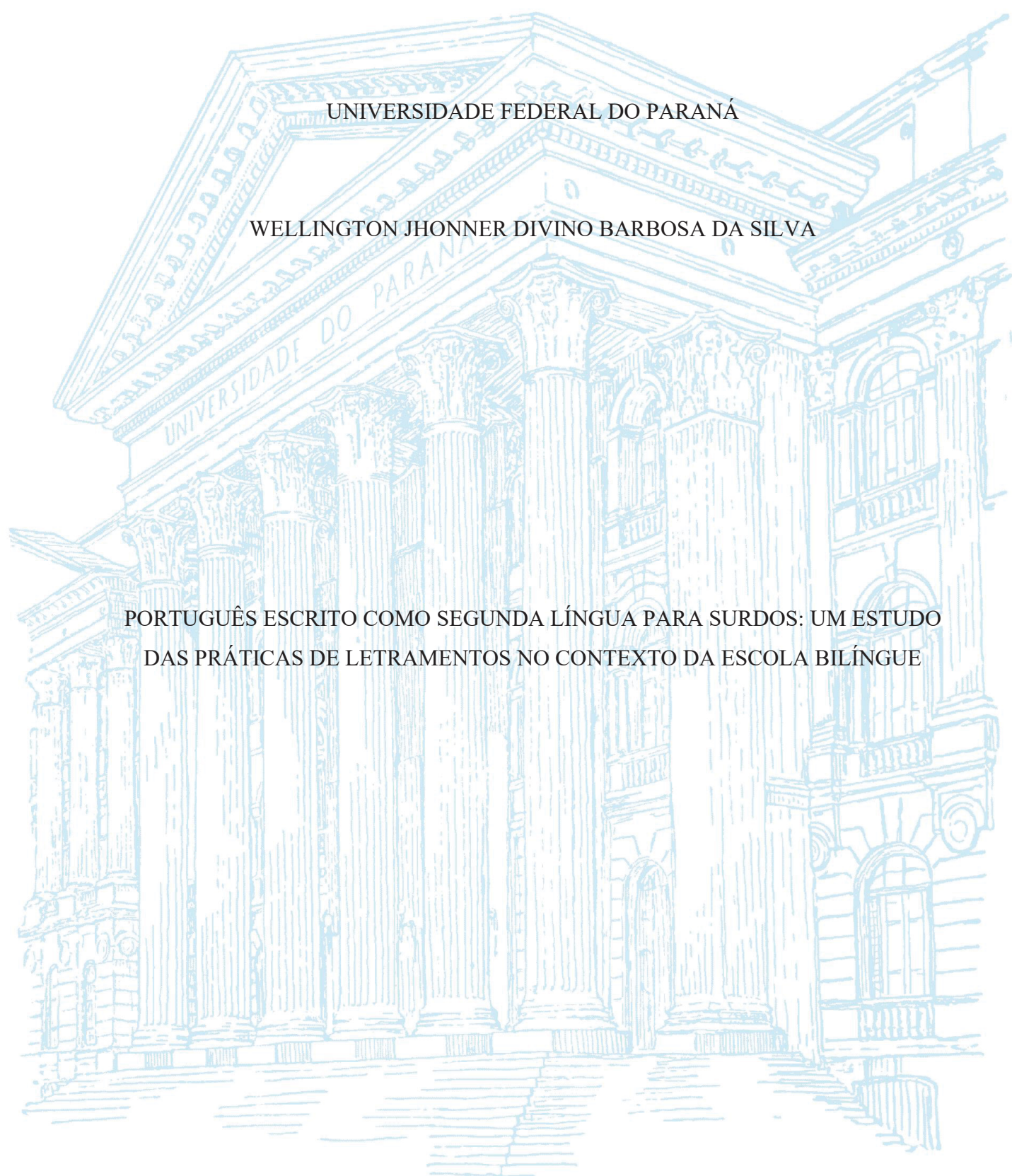




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UM ESTUDO
DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA BILÍNGUE

CURITIBA

2023

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UM ESTUDO
DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA BILÍNGUE

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, na
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra.: Sueli Fernandes.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da.

Português escrito como segunda língua para surdos : um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue / Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sueli Fernandes

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação bilíngue. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Estudantes surdos. 5. Surdos – Educação. I. Fernandes, Sueli. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA** intitulada: **Português Escrito como Segunda Língua para Surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da Escola Bilíngue**, sob orientação da Profa. Dra. SUELI DE FATIMA FERNANDES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica
25/08/2023 12:14:47.0
SUELI DE FATIMA FERNANDES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/08/2023 11:01:18.0
DULCÉRIA TARTUCI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO)

Assinatura Eletrônica
24/08/2023 10:39:56.0
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO)

Assinatura Eletrônica
10/09/2023 15:51:46.0
MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO)

AGRADECIMENTOS

...Ninguém vence sozinho...

A *Deus*, por me conceder o dom da vida e me possibilitar a concretização deste sonho e, consecutivamente, a finalização deste percurso doutoral. Às *Forças Positivas do Universo*, que sempre orquestraram condições favoráveis para a realização de minhas aspirações.

À minha mãe, *Vera Lúcia*, meu padrasto, *Jesuíno*, irmã, *Liliane*, cunhado, *Uelves*, avó, *Rachel* e padrinho, *Anediar*, pelo amor incondicional e pela paciência comigo desde o meu nascimento. Gratidão por terem me incentivado e me apoiado, não só nos estudos, mas nas decisões pessoais e profissionais. Vocês sempre fizeram tudo o que estava ao seu alcance para que as adversidades da vida não cerceassem meus sonhos.

Aos sobrinhos, *Kalyston* e *Lorrayne*, *Walyston* e *Ana Júlia*; *Uezio Junior* e *Uelves Filho*, aos sobrinhos-netos, *Thomas*, *Tyler* e *Miguel*, pelos sorrisos em família, vivências e parcerias de pescas.

Ao meu marido, *Fernando*, pelo amor, compreensão, parceria e incentivos constantes. Obrigado por me ouvir inúmeras vezes sobre a pesquisa. Já está um *expert* em Bakhtin, verbovisualidade e gênero textual sinalizado. Soube ser calma quando precisei de calma; soube ser ânimo e agitação quando esses sentimentos eram necessários em minha vida.

À minha cunhada, *Jocemara*, ao cunhado, *Vilson*, sobrinha, *Elisa*, e sobrinho, *Eric*, pelos sorrisos vivenciados, passeios coletivos e por me ouvirem falar, inúmeras vezes, sobre o andamento da pesquisa.

À minha orientadora, *Sueli Fernandes*, que conduziu este trabalho com brilhantismo, dedicação, serenidade, parceria e empatia inigualáveis. Sempre atenta aos pormenores da pesquisa e com uma forma de dialogar (seja presencial ou on-line) sensível, ética, pontual e célere. Você é um exemplo para aqueles que buscam a consolidação da educação bilíngue de surdos no Brasil. Sueli, sou grato por ter confiado o seu tempo, temática de pesquisa, experiência e amizade a mim. Finda-se, neste momento, uma etapa em minha trajetória acadêmica. Todavia, permanecem vividas a amizade, a admiração e a certeza de que se iniciam novas parcerias e diálogos com você. Foi, é, e sempre será um privilégio e uma honra tê-la como orientadora e professora. Gratidão eterna.

À professora *Sandra Eli Martins*, membro da banca examinadora, pelas contribuições, diálogos, parcerias e compreensões. Tive a oportunidade de contar com suas

interloquções em disciplinas on-line, depois na qualificação e, agora, na defesa. É uma alegria contar com suas colaborações e apoio. Espero que possamos estabelecer parcerias institucionais em breve.

À professora *Maria Cristina Pereira*, membro da banca examinadora (na qualificação e na defesa), por partilhar conosco suas experiências, conhecimentos e empatia, não apenas durante as bancas, mas também por meio de seus manuscritos publicados. Fico muito feliz em contar com suas interloquções.

À professora *Deise Picanço*, membro da banca examinadora (qualificação), bem como docente de uma disciplina que pude cursar durante o doutorado. Obrigado pelas experiências e sugestões socializadas.

À *Dulcéria Tartuci*, membro da banca examinadora (qualificação e defesa), ex-orientadora de Mestrado, amiga na vida e no trabalho, mãe catalana que a vida me presenteou. Gratidão por ter aceito o desafio de me orientar no mestrado e até hoje me acompanhar na formação acadêmica e na trajetória vivível. Obrigado por socializar suas práticas, experiências e lutar por uma educação mais inclusiva e justa. Minha admiração por você é infinita.

À *Maria Marta*, com quem pude estabelecer interloquções durante a banca de qualificação e defesa na época do mestrado. Pela amizade na vida e também no trabalho. Por ter se tornado parte de minha família catalana. Grato pelo afeto, amor maternal e pelos cafés regados à alegria e diálogos.

À *Cristiane Santos*, pela amizade presente (independente da distância geográfica), pelas parcerias acadêmicas e de vida. Pelos sorrisos compartilhados, pela presteza e disponibilidade em me ouvir (nos momentos de alegrias e adversidades) e contribuir com minha formação humana e profissional. Grato por estar sempre ao meu lado, inclusive em uma viagem de carro em que percorremos mais de mil quilômetros no mesmo dia, quando me mudei para Curitiba. Você faz parte da minha família catalana.

À *Wanessa Ferreira*, pela amizade e diálogos. Obrigado pela disponibilidade em me ouvir, pela parceria na vida acadêmica, pessoal e profissional. Agradeço por tê-la em minha vida. Você faz parte da minha família catalana. Ou melhor: *você*, o *José Felipe*, o *Maikel*, a *Dona Jany* e a *Jéssica*.

A meu amigo *Thimóteo*, com quem pude dividir experiências acadêmicas desde a época do mestrado. Uma pessoa prestativa com quem podemos contar em todos os momentos da vida, sejam eles alegres ou não. Um amigo que considero irmão.

À Marina, à Canuele e ao Matheus, pela amizade, companheirismo, mensagens e disponibilidade em me acompanhar pelos festivais gastronômicos de Catalão e Curitiba. Obrigado pelos agradabilíssimos encontros, sempre inundados de sorrisos e boas energias.

À Maria Silva Resende, pela amizade e contínuas mensagens positivas que alegraram e alegam os meus dias durante todo esse período doutoral.

Às minhas amigas *Meire Ruggeri, Priscilla Andrade, Jaqueline Cunha, Rosiney, Fabiana, Eliane, Juliana e Vulcão*, pelas torcidas, parcerias e generosidade. Compartilhamos muitas alegrias e lutas juntos. Tenho muita admiração, carinho e orgulho de nossa amizade.

A *Clobert Passoni*, uma pessoa que, literalmente, dividiu seu lar comigo. Obrigado por ter me acolhido em sua casa, em Curitiba, durante o primeiro ano de doutorado. E, conseqüentemente, por ter se tornado esse amigo tão querido, com quem pude contar ao recém-chegar nesta capital paranaense. Meu primeiro amigo curitibano.

À *Yumi*, pela amiga querida que se tornou, pelas mensagens positivas que me envia e por ter me proporcionado um lar acolhedor e feliz durante minha estada em seu imóvel.

Aos curitibanos *Diogo, Douglas, Thiago, Evandro, Rafael, João, Felipe, Renan e Fhernando*, pela amizade, sorrisos compartilhados, parcerias e festejos.

Às minhas amigas *Claudete, Magaly, Sheila* e ao amigo *Marcelo*, pela amizade, passeios conjuntos, comemorações e sorrisos compartilhados.

À *Angela Leonel*, pela amizade, incentivos, empatia e receptividade em sua família. Gratidão por você ter sido minha orientadora e professora de Inglês na Graduação. Obrigado por compartilhar saberes, práticas e propósitos para a melhoria da educação pública brasileira.

À *Divina Ferreira* e *Matheus Alessander*, pela amizade, troca de experiências, ensinamentos, oportunidades e pela rica dialogia estabelecida por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Se hoje cheguei até aqui, saibam que vocês contribuíram, imprescindivelmente, para essa conquista.

À *Mariza Coutinho* e *Ana Lima*, pelas ocasiões de aprendizagem e trabalho com a Libras. Obrigado pelos ensinamentos, confiança e amizade.

Ao *Eleno Araújo*, pela estima, amizade, incentivo, ideias compartilhadas, textos publicados em parceria, sorrisos e pescarias.

Às minhas amigas *Selma Helena, Uésia Alves* e *Aparecida Oliveira*, por terem vivenciado comigo momentos de formação e atuação profissional na Educação Municipal. Vocês não mediram esforços para que eu pudesse continuar trilhando os caminhos

acadêmicos e conseguisse alçar voos rumo a horizontes exponenciais. Gratidão pelas vivências, sorrisos e oportunidades inigualáveis.

À *Elizangela Vilela, Liliam de Oliveira, Mariana Amaral, Cássia Leandra, Juçara Moura, Rejane M. Oliveira, Vilma Moreira, Valtemiria, Cida Santos, Cleuza Queiroz, Robson Tsuboi, Francisco Fernandes*, pela amizade, incentivos e ensinamentos. Tenho singular admiração por vocês.

À tríade *Fernanda Welter, Paula Fernandes e Ana Paula*, pelos agradáveis diálogos, cafés, sorrisos, amizade, festejos e interlocuções acadêmicas.

À *Diana Pereira*, pela amizade, presteza e gentileza em ler este trabalho doutoral. Na verdade, não apenas esse, mas meu memorial formativo, minha Dissertação e alguns dos textos que tenho publicado. Obrigado por me acompanhar nesta trajetória acadêmica.

Às profissionais que atuaram/atua na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Sandra, Patrícia, Wellen, Cinthia e Alessandra*, pela recepção sempre amistosa e proativa.

À *Aldenora, Giovana, Fernanda, Rhaul e Jefferson*, pela amizade, parceria e dialogia durante o nosso percurso de Doutorado. Sorte a nossa, termos a mesma mãe cooficial.

Às *professoras* de Língua Portuguesa e ao *professor* de Libras participantes desta pesquisa, pela oportunidade, cordialidade e diálogos. As vivências foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional, sobretudo para compreender os processos de ensino e aprendizagem das duas línguas em contexto de educação bilíngue.

À *direção, coordenação e demais servidores* da instituição onde realizei a pesquisa, pelo aceite, acolhida gentil e organização dos horários das disciplinas. Vocês materializaram o meu sonho de experienciar a Escola/Colégio Bilíngue de surdos na prática. Gratidão eterna.

Às/Aos *estudantes*, pela rica dialogia oportunizada durante a minha estada na instituição escolar. Aprendi muito com vocês.

Às *professoras* e aos *professores* da Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, pelos ensinamentos e trocas de experiências. Em especial, *Laura Ceretta, Ângela Coutinho e Jamil Sierra*.

Ao *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão* (Neppein), da Universidade Federal de Catalão, ao qual estou vinculado e é composto por estudantes da Graduação e Pós-Graduação. Estendo meus agradecimentos a todos e a todas que fazem esse grupo se materializar e ganhar visibilidade no cenário acadêmico.

Às *professoras*, aos *professores*, às *técnicas* e aos *técnicos* vinculados à *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão*, onde tenho o privilégio de compartilhar vivências da vida profissional e atuar no campo do Ensino, Pesquisa e Extensão. Agradecimentos a vocês, que constituem o colegiado da *FaE*, também por terem sido favoráveis à minha licença para cursar o Doutorado. Sintam-se, todos e todas, presentes nestes agradecimentos.

À Universidade Federal de Catalão-UFCAT, pela autorização da licença doutoral.

Enfim, a *todos* e a *todas* que contribuíram, direta ou diretamente, para o meu sucesso acadêmico.

... “*Ninguém vence sozinho*” ...

Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tampouco a frase, nem a crase
Nem a vírgula e ponto final
Afinal, a má gramática da vida
Nos põe entre pausas
Entre vírgulas
E estar entre vírgulas
Pode ser aposto
E eu aposto o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
(O Teatro Mágico - Gramática)

RESUMO

A educação de pessoas surdas, no Brasil, sempre foi atravessada por embates discursivos e práticos na busca pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, como primeira língua de expressão, identificação cultural e acesso ao conhecimento e do português escrito como segunda das comunidades surdas sinalizantes que habitam centros urbanos. Por conseguinte, a literatura evidencia que a escolarização desse grupo, nos últimos vinte anos, é marcada por mudanças, tanto no que se refere à aquisição da Libras e ao ensino-aprendizagem do português, quanto ao modelo educacional almejado pela comunidade surda – a escola bilíngue. Assim, partimos do pressuposto de que a educação bilíngue supõe a mediação da Libras e da Pedagogia Visual no processo de letramentos bilíngues (Libras-L1 e português escrito-L2), formulando a seguinte questão de pesquisa: como as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua operam nas práticas de letramentos de professores da escola bilíngue de ensino fundamental II para surdos? Considerando essa questão, nosso recorte temático recobre as práticas de letramento bilíngues para surdos, enunciando como objetivo geral: investigar a relação entre concepções e práticas docentes de letramentos no contexto da escola bilíngue de surdos. Especificamente, buscaremos: identificar concepções de educação bilíngue na percepção de professore/as de português (L2) e Libras (L1) como primeira língua para surdos; debater diretrizes teórico-metodológicas para letramentos bilíngues de surdos na perspectiva da enunciação verbo-visual; e descrever e analisar práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, na etapa de ensino fundamental II. Metodologicamente, o trabalho se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola bilíngue de surdos da rede pública estadual de educação de uma capital brasileira. Participaram deste estudo duas professoras ouvintes de língua portuguesa e um professor surdo de Libras que atuavam nos 6º, 7º, 8º e 9º anos. A produção de dados foi realizada por meio de observação participante e entrevista semiestruturada, valendo-se do diário de campo, áudio e videogravação para registro das entrevistas. A reflexão acerca do material empírico produzido no contexto da pesquisa demandou a organização em dois eixos temáticos, analisados a partir das contribuições teórico-conceituais dos Estudos Surdos em Educação em consonância com a concepção dialógica de língua(gem) de perspectiva Bakhtiniana, a saber: (i) educação bilíngue nos discursos de professores; e (ii) práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue. Os resultados obtidos evidenciaram que as práticas dos/as professores/as expressam diferentes concepções de ensino de língua que oscilam entre as perspectivas tradicional e funcional. As concepções operam em um sentido de reconhecer a centralidade da mediação da Libras no processo de ensino, com destaque à utilização de materiais visuais para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas. Contudo, algumas práticas dão centralidade ao código escrito, ora priorizando o aprendizado do léxico (em Libras e português), ora debatendo aspectos gramaticais das línguas. A ausência de diretrizes curriculares oficiais para o ensino de Libras (L1) e português escrito (L2) em contexto bilíngue contribui para a reprodução de conteúdos da escola comum, voltados ao ensino de língua materna para ouvintes. Identificamos também práticas potenciais com base na concepção interacionista/funcional da língua(gem), corroborando nossa hipótese da centralidade da dimensão verbo-visual no processo de enunciação e letramento bilíngues de estudantes surdos, perspectiva que confere grande relevância teórica e inovação metodológica ao ensino de línguas no contexto de escola bilíngue de surdos do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos. Letramentos Bilíngues. Português como Segunda Língua. Verbo-visualidade.

ABSTRACT

The education of deaf people in Brazil has always been crossed by discursive and practical clashes in the search for the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication, as the first language of expression, cultural identification and access to knowledge and written Portuguese as the second of the deaf signaling communities that inhabit urban centers. Therefore, the literature shows that the schooling of this group, in the last twenty years, is marked by changes, both with regard to the acquisition of Libras and the teaching-learning of Portuguese, as well as the educational model desired by the deaf community - the bilingual school. Thus, we start from the assumption that bilingual education presupposes the mediation of Libras and Visual Pedagogy in the process of bilingual literacy (Libras-L1 and written Portuguese-L2), formulating the following research question: how do the conceptions of bilingual education and language teaching operate in the literacy practices of bilingual elementary school teachers for the deaf? Considering this question, our thematic cut covers bilingual literacy practices for the deaf, stating as a general objective: to investigate the relationship between conceptions and teaching practices of literacy in the context of bilingual school for the deaf. Specifically, we will seek to: identify conceptions of bilingual education in the perception of teachers of Portuguese (L2) and Libras (L1) as a first language for the deaf; discuss theoretical-methodological guidelines for bilingual literacy for the deaf from the perspective of verb-visual enunciation; and describe and analyze bilingual literacy practices for the deaf in the bilingual school, in the elementary school II stage. Methodologically, the work is configured as a qualitative approach research, developed in a bilingual school for the deaf of the state public education network of a Brazilian capital. Two hearing teachers of Portuguese language and one deaf teacher of Libras who worked in the 6th, 7th, 8th and 9th grades participated in this study. Data production was carried out through participant observation and semi-structured interviews, making use of the field diary, audio and video recording to record the interviews. The reflection on the empirical material produced in the context of the research required the organization into two thematic axes, analyzed from the theoretical-conceptual contributions of Deaf Studies in Education in line with the dialogical conception of language from a Bakhtinian perspective, namely: (i) bilingual education in teachers' discourses; and (ii) bilingual literacy practices for the deaf in the bilingual school. The results obtained showed that the teachers' practices express different conceptions of language teaching that oscillate between the traditional and functional perspectives. The conceptions operate in a sense of recognizing the centrality of Libras mediation in the teaching process, with emphasis on the use of visual materials for the development of their didactic-pedagogical activities. However, the practices give centrality to the written code, sometimes prioritizing the learning of the lexicon (in Libras and Portuguese), sometimes discussing grammatical aspects of the languages. The absence of official curricular guidelines for the teaching of Libras (L1) and written Portuguese (L2) in a bilingual context contributes to the reproduction of common school content, aimed at teaching mother tongue to listeners. Specifically, we identified potential practices based on the interactionist/functional conception of language, corroborating our hypothesis of the centrality of the verb-visual dimension in the process of enunciation and bilingual literacy of deaf students, a perspective that confers great theoretical relevance and methodological innovation to language teaching in the context of a bilingual school for the deaf in Elementary School II.

Keywords: Bilingual Education of the Deaf. Bilingual literacy. Portuguese as a Second Language. Verbo-visibility.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CELERIDADE DA TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 4909/2020...	49
FIGURA 2 – PARTICIPANTES DA AUDIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE LEI Nº 4909/2002- EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NA LDB.....	52
FIGURA 3 – ÁREA DO PARQUE DA ESCOLA.....	108
FIGURAS 4 E 5 – MODELO DE SINALIZAÇÃO PARA INDICAR QUE UMA AULA FOI FINALIZADA/INICIADA.....	109
FIGURAS 6 E 7 – SINALIZAÇÃO INDICANDO HORÁRIO DE INÍCIO/TÉRMINO DE AULA- LUZ E SOM.....	110
FIGURA 8 – TELA DO <i>ELAN</i> DURANTE O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DE (VÍDEO)ENTREVISTAS.....	118
FIGURA 9 – TELA DE DOWNLOAD DO <i>ELAN</i>	119
FIGURA 10 – VERSÕES DO <i>ELAN</i>	120
FIGURA 11 – DIVULGAÇÕES DAS AUDIÊNCIAS SOBRE O PL Nº 4909/2020.....	128
FIGURA 12 – ATRIZ SURDA.....	145
FIGURA 13 – FILME: NO RITMO DO CORAÇÃO.....	145
FIGURA 14 – SUELI, PRIMEIRA PERSONAGEM SURDA DA TURMA DA MÔNICA.....	145
FIGURA 15 – MATERIAL DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS – ENSINO FUNDAMENTAL II.....	146
FIGURA 16 – TEXTO SOBRE O VÍDEO- “MEU MALVADO FAVORITO: ANIMAÇÃO EM 3D”	153
FIGURA 17 – PARÁGRAFO QUE CONTEM SUBSTANTIVOS.....	154
FIGURA 18 – EXEMPLO DE NOTÍCIA UTILIZADA PELA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	157
FIGURA 19 – SETRAN DE CURITIBA FAZ LEILÃO ONLINE COM MAIS DE 400 VEÍCULOS.....	162
FIGURA 20 – ATIVIDADES SOBRE LEILÃO DE VEÍCULOS EM CURITIBA- PR.....	164

FIGURAS 21 E 22 – LINGUAGEM – VERBAL, NÃO VERBAL, MISTA, FORMAL, INFORMAL E COMPREENSÃO LEITORA.....	169
FIGURAS 23 – DUAS MENINAS INDO À PRÁRIA.....	170
FIGURAS 24 E 25 – FRUTAS EM SIGNWRITING.....	175
FIGURAS 26 E 27 – QUIZ EM <i>SIGNWRITING</i> DAS FRUTAS.....	175
FIGURA 28 – ATIVIDADE AVALIATIVA EM <i>SIGNWRITING</i> SOBRE FRUTAS.....	176
FIGURA 29 – ATIVIDADE SOBRE ESCRITA DE SINAIS – MEIOS DE TRANSPORTE.....	178
FIGURAS 30 E 31 – MODELOS DE ATIVIDADES DOS ALUNOS - ESCRITA DE SINAIS DOS MEIOS DE TRANSPORTES.....	179
FIGURAS 32 E 33 – CENAS DO FILME: A HISTÓRIA REAL DE HELEN KELLER....	183

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2010 – 2020 EM PORCENTAGEM.....	38
GRÁFICO 2 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÃO E TESE (2010 – 2020)	38

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUANTIDADE DE TEXTOS POR CATEGORIAS: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....	36
QUADRO 2 – ETAPAS A SEREM SEGUIDAS PARA O REFINAMENTO DAS PRODUÇÕES.....	36
QUADRO 3 – QUANTIDADE FINAL DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS POR CATEGORIAS: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES APÓS PROCEDIMENTOS 2 E 3 – COMPUSERAM O CORPUS DO TRABALHO.....	36
QUADRO 4 – DETALHAMENTO SINÓPTICO DAS PRODUÇÕES QUE COMPÕEM O CORPUS DA PESQUISA.....	37
QUADRO 5 – DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DISPÕEM SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS.....	73
QUADRO 6 – PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ALFABETIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.....	76
QUADRO 7 – ELEMENTOS COMPOSICIONAIS QUE INTEGRAM A CATEGORIA DA “PRODUÇÃO TÉCNICO-MATERIAL”	93
QUADRO 8 – ELEMENTOS COMPOSICIONAIS QUE INTEGRAM A CATEGORIA: “USO DE RECURSOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS”	93
QUADRO 9 – ASPECTOS FUNCIONAIS, LEXICAIS E GRAMATICAIS AO TRABALHAR A LÍNGUA ESCRITA COM ALUNOS SURDOS.....	96
QUADRO 10 – ELEMENTOS INTERTEXTUAIS, PARATEXTUAIS E TEXTUAIS, LEVANDO EM CONTA O ESTUDO DE FERNANDES (2022)	96
QUADRO 11 – ASPECTOS MACROESTRUTURAIS E MICROESTRUTURAIS SISTEMATIZADOS POR GARCEZ.....	97
QUADRO 12 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
QUADRO 13 – PRINCIPAIS SINAIS USADOS PARA NORMATIZAR A TRANSCRIÇÃO.....	117
QUADRO 14 – SÍNTESE DO DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	122
QUADRO 15 – POSICIONAMENTO E JUSTIFICATIVA DOS PROFESSORES SOBRE O <i>STATUS</i> LINGÜÍSTICO ATRIBUÍDO À ESCOLA.....	133
QUADRO 16 – CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º TRIMESTRES DE 2022.....	148

QUADRO 17 – ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS.....	189
--	-----

LISTA DE ORGANOGRAMA

ORGANOGRAMA 1 – PRODUÇÕES DE CARÁTER VERBO-VISUAL.....	86
--	----

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

CAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAS - Centro de Apoio aos profissionais da Educação de Surdos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CODA - *Child of Deaf Adults*

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DIPEBS - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

ELAN - *Eudico Linguistic Annotator*

ETS - Equipes de Trabalhos Setoriais

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GEI - Grupos de Estudos Intersetoriais

GIPES - Grupo interinstitucional de pesquisas em Educação de Surdos

GT - Grupo e Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LM - Língua Materna

MEC - Ministério da Educação

NDLTD - *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSS - Processo Seletivo Simplificado

PTD - Plano de Trabalho Docente

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SMED - Secretaria de Município da Educação de Rio Grande

SP - São Paulo

STF - Supremo Tribunal Federal

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1.1 O AUTOR, O OBJETO E A PESQUISA	28
1.2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O LETRAMENTO BILÍNGUE E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	32
2 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA VISUAL E DA ENUNCIÇÃO VERBO-VISUAL NO ENSINO DE LÍNGUAS	47
2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS: UM PROCESSO EM DISPUTA	48
2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS: DE QUE ESTAMOS FALANDO?	58
2.2.1 LIBRAS É A PRIMEIRA LÍNGUA DOS SURDOS? CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	63
2.3 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA: DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO	71
2.4 A DIMENSÃO VERBO-VISUAL NA ENUNCIÇÃO E OS GÊNEROS TEXTUAIS SINALIZADOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA LEITURA BAKHTINIANA.....	81
3 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: O PESQUISADOR E SEU OUTRO E A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS	102
3.1 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA E OS ATORES INSTITUCIONAIS.....	106
3.2 CONSTRUINDO A CENA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE DADOS NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	113
4 LETRAMENTOS BILÍNGUES: UMA LEITURA DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS.....	123
4.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DISCURSOS DE PROFESSORES.....	123
4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUES PARA SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE NA ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL II.....	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190

REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	215
ANEXO.....	228

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas, no Brasil, sempre foi atravessada por embates discursivos e práticos na busca pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio legal de comunicação, expressão, identificação cultural e de instrução das comunidades surdas que habitam centros urbanos (BRASIL, 2002; 2005; 2011). As lutas para que ocorresse o reconhecimento político e legal dessa situação de grupo linguístico e cultural minoritário pelos surdos foram forjadas e materializadas em parceria com os diversos segmentos/movimentos sociais organizados (associação de surdos, organizações não governamentais, por exemplo), familiares, profissionais e pesquisadores, surdos e ouvintes, que se corporificam na condição de “aliados” das causas surdas. A categoria conceitual “aliado”, no contexto da educação das pessoas surdas, foi cunhada pelo ativista e professor surdo britânico Paddy Ladd e, neste estudo, tem o sentido de designarmos “aquele que milita pela causa Surda, como simpatizante que se interessa pela cultura Surda¹” (TERCEIRO, 2018, p. 57). Como professor e tradutor intérprete de Libras/língua portuguesa, nos últimos 16 anos, coloco-me, também, na posição de pesquisador aliado, no presente percurso investigativo.

Nesse cenário de reconhecimento político de minoria linguística nacional, uma das causas surdas que mais ganhou reverberação e ressonância, desde os anos 2000, diz respeito às lutas históricas pelo direito a uma educação/escola bilíngue de surdos, em nível nacional, cuja oficialização da Libras “por meio da aprovação da Lei Federal n. 10.436/02, representa, certamente, o marco político para o desencadeamento de outras ações igualmente importantes para esses cidadãos brasileiros, no que tange ao seu processo de escolarização formal” (FERNANDES, 2003, p. 46). A Lei de Libras, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 que, entre inúmeras diretrizes, apresenta a conceituação e diretrizes para a organização da educação bilíngue para surdos no contexto nacional, distinguindo as escolas bilíngues como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Frente a essas conquistas, as comunidades surdas brasileiras, em consonância com pesquisadores da área da Educação e da Linguística, atentos “às necessidades de aquisição e

¹ Termo grafado em maiúsculo pelo autor, seguindo a tradição do Inglês (Deaf/deaf), empregada na década de 1970, por Paddy Ladd para diferenciar a identidade cultural coletiva e a condição audiológica, assim, para dar expressão à crença/compreensão de que as comunidades surdas possuíam/possuem os seus próprios modos de vida mediados através das suas línguas gestuais/ de sinais. “Deaf” remete à condição cultural e linguística e “deaf” à condição orgânica e fisiológica da surdez (LADDY, 2013, p. 14, grifos do autor).

desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue” (LACERDA; ALVES; DRAGO, 2013, p. 3), por meio da criação e efetivação das escolas/classes bilíngues no grande e diverso cenário socioeconômico brasileiro. Entretanto, para se chegar à concretude da proposta, várias mobilizações e embates ocorreram, especialmente entre comunidade surda e as gestões do Ministério da Educação (MEC), nas últimas décadas.

O Governo Federal, especialmente nos mandatos entre 2008 e 2018 (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Presidenta Dilma Roussef, respectivamente), apresentava grande resistência em atender às reivindicações do movimento surdo, ao fazer a defesa intransigente da denominada “escola inclusiva” nas políticas oficiais, propondo que os surdos (assim como os demais estudantes público-alvo da educação especial²) tivessem matrícula obrigatória nesse contexto; a educação bilíngue e as particularidades linguísticas e culturais dos surdos estariam garantidas pelo apoio de tradutores intérpretes de Libras e atendimento educacional especializado (AEE) em Libras e Língua Portuguesa, no contraturno escolar.

Já o movimento surdo, organizado sobretudo na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) questiona que a escola inclusiva centra-se na perspectiva de sujeitos ouvintes, ou seja, primam por um modelo educacional único e monolíngue em português, mesmo quando os sujeitos pertencentes à instituição escolar são múltiplos e com demandas linguísticas e pedagógicas distintas. Em oposição a esse modelo logocêntrico e excludente, advogam pela oferta da educação bilíngue, defendendo que a escola/classe bilíngue seja o *lócus*, por excelência, onde as especificidades linguísticas e curriculares dos aprendizes surdos são consideradas; nesses espaços, exclusivos para surdos, todo o contexto do currículo se articula no sentido de primar pela qualidade educacional em contexto no qual os professores sejam bilíngues em Libras e português, valendo-se de metodologias específicas para o ensino daqueles que possuem uma língua de materialidade visual-espacial.

Entre as mobilizações e disputas sobre a prioridade do contexto de escolarização de surdos, na última década, (escola bilíngue de surdos ou escola inclusiva), destacamos: as Conferências Nacionais de Educação – CONAE 2010, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, em Brasília, e CONAE 2014³, realizada entre os dias 19 a 23 de novembro de 2014,

² Aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

³ Para discussões mais aprofundadas, no que se refere às Conferências, sugestionamos a leitura do texto doutoral de Rúbia Carla Donda da Silva (2023). Disponível em:

eventos em que se demarcou a polêmica para aprovação da Meta 4 – Educação Especial, do Plano Nacional de Educação, mais especificamente na Estratégia 4.7 (BRASIL, 2014) que tratava da inclusão da escola bilíngue como um dos lócus da educação de surdos, além da escola regular; as mobilizações do movimento surdo, profissionais e pesquisadores na defesa da concepção de educação bilíngue de surdos reivindicando a língua de sinais, a escola bilíngue e as especificidades culturais dos surdos na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) e, mais recentemente, a aprovação da Lei Nº 14.1991 (BRASIL, 2021), que gerou grande mobilização nacional em discussões no Senado e na Câmara Federais, culminando na inclusão da modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB (Lei nº 9.394/1996).

Esse efervescente cenário de disputa contextualiza a produção desta tese de Doutorado, construída em um período histórico muito significativo/marcante para nós, pesquisadores surdos e ouvintes aliados, engajados nos muitos anos de lutas da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos à Língua Brasileira de Sinais e à escola bilíngue na educação básica. Dentre as inúmeras possibilidades e recortes, voltamos nosso interesse em realizar estudos e pesquisas acerca das práticas de letramento bilíngues para surdos⁴ problematizando as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua de professores/as da escola bilíngue de ensino fundamental II para estudantes surdos. Interessamos, mais particularmente, investigar a hipótese da centralidade da Libras e da pedagogia visual no ensino de português escrito como segunda língua, nesse contexto.

Investigações realizadas por Almeida (2016), em território brasileiro, reforçam que na escola bilíngue são respeitadas as particularidades sociais, históricas, linguísticas e culturais dos surdos, considerando que “a aprendizagem do português por esses aprendizes decorre do significado que tal língua assume nas práticas sociais, destacando-se aí as práticas escolares” (ALMEIDA, 2016, p. 42), a partir de concepções e práticas de ensino de cada professor.

Teoricamente, nesse contexto educacional bilíngue, primar-se-ia pela garantia de que o professor possua fluência em Libras e em português “pois será o responsável pelo ensino do português escrito com base em metodologias de segunda língua” (FERNANDES, 2012, p. 5).

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/242670/silva_rcd_dr_mar_sub.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em 27/03/2023.

⁴ Referimo-nos, nesta tese, aos surdos sinalizantes e que têm identificação cultural plena com a Libras. Em outras palavras, aqueles que “por terem perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, Cap. I, Art., 2º do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Essas práticas, nomeadas de letramento bilíngue, consideram tanto o processo de aquisição da Libras como o da aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) para surdos. Svartholm (2014) socializa suas experiências pioneiras com a educação bilíngue de surdos, na Suécia, e menciona o sucesso alcançado, desde 2007, pontuando que os alunos surdos têm deixado a escola com um nível tanto de leitura quanto de escrita comparável ao dos ouvintes, mesmo cometendo alguns erros gramaticais no sueco escrito, fato este que é reiteradamente constatado no aprendizado de uma segunda língua (SILVA, 2016).

Diante dessas inquietações e enfrentamentos entre os anseios do movimento surdo e a prática em curso nas escolas, esta tese tem o objetivo de investigar a relação entre concepções e práticas docentes de letramentos no contexto da escola bilíngue de surdos. Ao reafirmarmos as questões relativas às concepções e práticas de ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos, em escola bilíngue, recorreremos às contribuições bakhtinianas de concepção de língua(gem), ao postular que os sentidos constituídos na língua de identificação cultural (e que deveria ser também sua língua materna) – a Libras – são “determinantes dos processos de aprendizagem da segunda língua, princípio que torna possível uma reação, de aceitação ou oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos” (LODI, 2013, p. 9); se “a palavra é o signo ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1981, p. 24), “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (Ibid, p. 92, grifos do autor). No caso de aprendizes surdos, a interação verbal privilegiará a Libras e outras semioses visuais e terá como princípio a enunciação verbo-visual (FERNANDES, 2003; BRAIT, 2013).

Para tanto, estudos efetivados nas últimas duas décadas (FERNANDES, 2003; 2006; 2011; 2012; 2022; LEBEDEFF, 2010; PEREIRA, 2009; 2011; 2014) reforçam o princípio que, para se efetivar o letramento em português, a aprendizagem necessita ocorrer com base na língua materna⁵ (ou primeira língua), ou seja, “a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa” (DORZIAT; FIGUEIREDO,

⁵ Diz respeito à língua utilizada desde a infância, em um contexto familiar entre pais e filhos surdos ou outros interlocutores sinalizantes, sendo a Libras a língua de interação e socialização desde a tenra idade. Salientamos que essa questão é apresentada/discutida na seção 2.2.1 – “Libras é a primeira língua dos surdos? Considerações sobre o processo de aquisição da linguagem”.

2003, p. 6). Essa afirmação implica nossa abordagem neste estudo de que o processo de interação verbal considera o letramento em português e também em Libras.

Assim, em primeira instância, partimos da tese de que o acesso à linguagem e comunicação em Libras, desde os primeiros anos de vida, oportunizará a vivência rica em ambientes de letramento em uma língua de identificação cultural; a partir dessa experiência de aquisição da primeira língua, então, a aprendizagem/letramento em língua portuguesa escrita ocorrerá e fará sentido, pois irá se ancorar nas competências comunicativas já existentes em outra língua, no caso do surdo, apoiar-se-á na Libras para compreender a funcionalidade da língua portuguesa e seus exemplos de usos, sempre na perspectiva da interação entre línguas (FERNANDES, 2003; 2006; 2011; LODI, 2012; SILVA, 2016).

Nossa investigação também se fortalece na perspectiva da linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pois trabalharemos a partir de filiações da compreensão dos Estudos Surdos vinculada ao campo dos Estudos Culturais para trazermos discussões acerca da problematização das concepções clínico-terapêuticas da surdez e das resistências e epistemologias surdas.

Com efeito, os Estudos Culturais têm como marco inicial/origem a Inglaterra, considerando como precursora a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos por Stuart Hall, Richard Hoggart e Raimond Willians, na Universidade de Birgmingham, em 1964. Dada a relevância do referido campo, ele repercutiu para além da Inglaterra, consolidando-se pela Europa e chegando à América Latina. Isso se deu pelo fato de ser uma área flexível, interdisciplinar, interessante e permitir que se enverede por suas variadas vertentes e possibilidades de reflexões/análises. Sobretudo porque prioriza também os Estudos Feministas, de Gênero, Mídia, Educação e Estudos Surdos (LADD, 1998; 2013; REZENDE, 2012). Tais aspectos apontam que a referida área está em consonância com o campo político de contestação, de lutas e batalhas de alguns grupos sociais narrados como minoritários ou inferiorizados historicamente.

Neste contexto, situam-se as comunidades surdas e, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o campo dos Estudos Surdos prospera mundialmente, de forma significativa e frutífera em relação à problematização das representações normatizadoras e patologizantes sobre os surdos, em direção a representações socioantropológicas desse grupo. Inicialmente, no Brasil, as primeiras produções do campo dos Estudos Surdos são desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

pelo grupo liderado pelo professor argentino Carlos Skliar, e posteriormente em outros programas nacionais. A pesquisadora e professora surda, Gladis Perlin, é uma das grandes precursoras nas discussões sobre identidades surdas, ou como chamada por Souza (2012) excursionistas dos Estudos Surdos no Brasil, concebido como “um campo discursivo que problematiza os discursos sobre o ser surdo como deficiente” (REZENDE, 2012, p. 79).

Desse modo, Estudos Surdos (*Deaf Studies*), à luz dos Estudos Culturais, constituem-se como um campo teórico de investigação e de produção do conhecimento caracterizado pelo protagonismo de pesquisadores surdos e não surdos que se dedicam a refletir/problematizar conceitos como identidade, cultura, linguagem, práticas discursivas (LADD, 1998; 2003; 2005). Compreendemos que este campo se fortalece, por um lado, no sentido de ressignificar a interpretação da surdez como deficiência/modelo clínico-terapêutico, ou seja, contra a visão de pessoa surda na condição de “sofredor”, “doente”, “deficiente” estereótipos da definição de surdez como experiência de “uma falta” e por concepções e práticas educacionais de normalização/reabilitação (SKLIAR, 1998; FERNANDES; TERCEIRO, 2019).

Por outro lado, os Estudos Surdos trazem à tona concepções socioantropológicas, baseadas em modelos culturais da surdez, nas quais nos respaldamos, mostrando que a ênfase sobre o “Ser Surdo” (PERLIN, 2004) não deve ser dada à falta ou à deficiência da audição, mas sim às dimensões culturais, linguísticas, experiências discursivas de materialidades visuais, políticas, na diferença, pois “a surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir” (SKLIAR, 2000, p. 20).

1.1 O AUTOR, O OBJETO E A PESQUISA

Além das questões anteriormente pontuadas, que constituem alguns dos fundamentos epistemológicos que subsidiam esta investigação, nosso objeto de estudo centra-se nas concepções e práticas de letramento bilíngues para surdos no contexto da escola bilíngue de surdos, de ensino fundamental II, e justifica-se por aspectos que atravessaram minha experiência profissional.

O fato de ter sido tradutor e intérprete de Libras durante oito anos, atuando no Ensino Fundamental de escolas inclusivas e perceber as dificuldades de ensino e aprendizagem de português para surdos, é a motivação inicial de meu interesse na área. Nessa época, percebia

que as aulas de língua portuguesa eram ofertadas para eles com pouco ou nenhum tipo de adequação visual, sem planejamento antecipado de sondagem do que os alunos já sabiam, ou não, do conteúdo ministrado durante as semanas, meses e semestres letivos. Muitas vezes, eu, na condição de tradutor, tentava organizar ilustrações advindas de livros usados como recortes na expectativa de facilitar a compreensão dos surdos acerca de termos postos no quadro ou destacados em textos do livro didático, usados no decurso das aulas. Presenciava, ainda, a utilização de ditados orais de partes do livro – frases, parágrafos ou até o texto completo, o que me causava bastante incômodo por perceber que as concepções e as práticas dos referidos professores operavam na perspectiva ouvinte (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003), o que, certamente, não ocorreria em contexto de escola bilíngue de surdos – nosso atual *lócus*/contexto de investigação.

Fato complementar é ter sido professor de língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos na educação básica e notar a ausência de direcionamentos formativos teóricos e práticos, por parte do governo, que subsidiassem o meu trabalho e dos vários outros professores em âmbito da escola regular, ou dita inclusiva. À época, por já trabalhar, também, com o ensino de inglês para ouvintes, percebia que metodologias diferenciadas precisavam ser utilizadas para que os alunos aprendessem os conteúdos. Eu partia da premissa básica: se para ensinar inglês, preparo material bilíngue, recursos visuais, práticas diversificadas e preciso compreender que ensinar língua permeia também aspectos culturais e linguísticos, no caso do português escrito para o surdo deveria seguir a mesma lógica.

Assim, uma ação crucial que era realizada por mim no ensino de português constituía-se no desejo e compreensão de primarmos pela experiência visual (PERLIN, STROBEL, LODI, 2013) e, sobretudo, permitir que as reflexões, os embates ideológicos e discursivos, fossem construídos na, e por meio da, Libras para, a partir daí, seguirmos para o português escrito. Por eu ser sinalizante de Libras, um diferencial naquela época, já debatia diretamente o conteúdo nessa língua, pedia para que os alunos me explicassem o que tinham entendido. Depois, retomávamos todo o conteúdo elucidado em Libras e solicitava para que palavras-chave fossem anotadas no caderno. A partir desses momentos, íamos debatendo as palavras no intento de que constituíssem frases simples, depois mais complexas e, por conseguinte, parágrafos ou textos completos.

Todavia, todas essas adequações eram feitas com base em minha concepção e práticas de ensino de línguas, já que a escola em si não contava com um currículo ou material

próprio para surdos ou especificamente voltado a compreender a singularidade linguística desses aprendizes. Nas escolas bilíngues, por outro lado, pressupomos que o mesmo não acontece, tendo em vista que elas possuem currículos e metodologias mais específicas para surdos, aspectos que pretendemos aprofundar nesta pesquisa.

Contribui para este estudo o fato de, atualmente, atuar em uma instituição de ensino superior pública no Estado de Goiás, tendo como área de concentração de concurso a “Educação Bilíngue para Surdos, Alfabetização e Formação de professores” e desenvolver pesquisas e orientações nesses dois campos temáticos em relação: a educação bilíngue para surdos e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos. Nesse percurso profissional, constatamos que quando se trata do ensino da língua portuguesa como segunda língua em contextos bilíngues, os Estudos Surdos reconhecem a comunidade surda como grupo cultural minoritário, que se vale da Libras como artefato central no processo de constituição e identificação cultural coletiva desses sujeitos e que a língua portuguesa, elemento linguístico historicamente hegemônico, deve permear e dar sentido aos estudos apenas na condição de uma segunda língua.

Com base nisso, entendemos a “educação bilíngue como uma possibilidade de vivenciarmos a pluralidade e a intertextualidade cultural, como um projeto de aproximação entre as diferenças” (FERNANDES, 2003, p. 16) e, nessa perspectiva, buscamos apreender e contribuir com a difusão do conhecimento relacionado aos estudos sobre o ensino de português para surdos, tendo por base de análise os estudos de Bakhtin e do Círculo⁶.

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que a educação bilíngue supõe a mediação da Libras e da pedagogia visual no processo de letramentos bilíngues (Libras e português escrito), razão pela qual formulamos a seguinte questão de investigação: como as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua operam nas práticas de letramentos de professores da escola bilíngue de ensino fundamental II para surdos? Ao considerarmos esta questão central, nosso recorte temático recobre as práticas de letramento bilíngues para surdos e temos como objetivo geral de pesquisa investigar a relação entre concepções e práticas docentes de letramentos no contexto da escola bilíngue de surdos. Já os objetivos específicos são: identificar concepções de educação bilíngue na percepção de professore/as de português (L2) e Libras (L1) como primeira língua para surdos; debater diretrizes teórico-metodológicas

⁶ Expressão usada para designar que, além do próprio Bakhtin, as formulações e obras são frutos de reflexões de um grupo multidisciplinar composto por outros intelectuais que possuíam formações, interesses e atuações profissionais diversas, dos quais destacamos Valentim Volóchinov, Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev (FARACO, 2009; MALON; VIANNA, 2012).

para letramentos bilíngues de surdos na perspectiva da enunciação verbo-visual; e descrever e analisar práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, na etapa de ensino fundamental II.

Considerando os objetivos delineados, os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a realização desta investigação se materializaram sob o delineamento da pesquisa de abordagem qualitativa em Ciências Humanas. No que diz respeito ao contexto, ela foi desenvolvida em uma escola bilíngue de surdos da rede pública estadual de educação de uma capital brasileira. Participaram do estudo um professor surdo que atuava no ensino de Libras e duas professoras ouvintes bilíngues de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Para a produção de dados, valemo-nos da observação participante, sistematizada em diário de campo, e da entrevista semiestruturada bilíngue (português e Libras), registrada em áudio e videogravada.

Da organização e tratamento dos dados resultaram dois eixos temáticos para a análise: (i) educação bilíngue nos discursos de professores; e (ii) práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, em consonância com a concepção dialógica de língua(gem) de perspectiva bakhtiniana. Com efeito, no contexto dos estudos sobre letramentos bilíngues e, especificamente, do português escrito como segunda língua (L2) para surdos, destacamos uma categoria teórica que assume centralidade em nossas hipóteses acerca da experiência e pedagogia visual implicadas nos processos de interação verbal: a verbo-visualidade, conceito que opera na enunciação, cunhado por Beth Brait (2013), partindo do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin e de alguns pesquisadores que se dedicam a estudar suas ideias e a aplicá-las no contexto do ensino de línguas. Brait (2012) desenvolve reflexões para pensar as inter-relações dialógicas entre os textos verbais e visuais componentes das mais distintas práticas sociais” (BARONAS; ARAUJO; PONSONI, 2013, p. 3), afirmando que não podemos trabalhar apenas com um dos elementos individualmente, verbal ou visual, e sim como um todo, ou seja, um conjunto integrado para a produção de sentidos no texto.

Essa formulação é bastante importante para pensarmos processos de interação verbal em contextos de ensino de línguas para surdos, já que a autora argumenta que o verbo-visual traz uma combinatória de materialidades, onde o visual (signo visual) e o verbal (signo verbal) nascem ao mesmo tempo e constroem, por conseguinte, os sentidos, os efeitos de sentidos no texto, formulação que favoreceria a pedagogia visual. Assim sendo, as investigações que contemplam os estudos da verbo-visualidade podem contribuir de modo expressivo em nossas reflexões sobre pedagogia visual nas práticas de letramento, priorizando

gêneros textuais sinalizados e escritos. Em relação à cultura letrada em Libras, há pesquisas que apontam as características da produção sinalizada em vídeo registro e suas contribuições para o letramento visual dos surdos (PELUSO, 2018; 2019; FERNANDES; MEDEIROS, 2020). Aprofundaremos essa discussão na seção 2.4, mas, por ora, é importante destacarmos a importância dessa categoria teórica nesse estudo.

Considerando o problema e objetivos propostos, buscaremos as contribuições dos Estudos Surdos em Educação, no campo dos Estudos Culturais, como base epistemológica e teórica do debate das questões de identidades e diferenças aplicadas à problematização das práticas de colonialismo linguístico Lane (1992) e ouvintismo surdo, em oposição ao *deafhood*⁷, tais como formuladas por autores do campo como Ladd (1998; 2003; 2005), Perlin (2004) e Skliar (1998; 2005). Para discutirmos questões do campo do letramento bilíngue para surdos, sobretudo em suas contribuições à educação bilíngue e ensino de português (L2), elegemos pesquisadores que têm tradição e destaque no cenário nacional e internacional, dentre os quais estão Fernandes (2003; 2006; 2011, 2020); Pereira (2002; 2008; 2012; 2014); Lodi (2004; 2012; 2014); Svartholm (2014).

Delineadas a delimitação do objeto de pesquisa e justificativas teóricas e de motivação pessoal deste estudo, nas seções iniciais, considerando a importância do diálogo com a produção no campo de pesquisa e da averiguação de como a temática recortada para estudo assume relevância acadêmica, passamos a apresentar o levantamento sistemático de literatura, em que procedemos a realização de um levantamento das publicações no campo, as quais serão apresentadas na seção que segue.

1.2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O LETRAMENTO BILÍNGUE E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

O levantamento bibliográfico apresentado nesta seção foi realizado considerando a necessidade e a relevância de conhecermos e mapearmos as produções e interpretarmos os dados acerca do conhecimento produzido e publicado a respeito do letramento bilíngue,

⁷ *Deafhood* é uma categoria cunhada pelo pesquisador surdo britânico Paddy Ladd para caracterizar as comunidades surdas e suas experiências culturais: “O processo de definição do estado existencial dos Surdos como ‘ser-no-mundo. O processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe” (LADD, 2013, p. 14-15). Fernandes e Terceiro argumentam que o conceito “pode ser inicialmente entendido como uma ferramenta conceitual que possibilita pensar a descolonização do corpo surdo, por meio da tomada de consciência do longo processo histórico de colonização que muitas gerações de surdos viveram e da descoberta de uma nova identidade cultural e coletiva, centrada nas experiências das comunidades surdas” (2019, p. 8).

português escrito como segunda língua (L2) para surdos, no sentido de procedermos à interlocução com os textos acadêmicos que estão sendo publicizados em âmbito nacional e internacional, cujas premissas se vincularam de forma mais direta ou indiretamente ao nosso objeto de pesquisa, principalmente de investigações realizadas no contexto de escolas bilíngues de surdos. Para isso, tomamos como ponto de partida publicações circunscritas em quatro bases eletrônicas, pois elas indexam periódicos e bibliotecas digitais que disponibilizam produções de reconhecida qualidade científica:

- **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**
- **Google Scholar**
- **NDLTD** – *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*
- **SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*

Reconhecemos que a realização de um levantamento dessa natureza nos permite, por um lado, evidenciarmos as inovações e os contributos que a nossa própria produção trará ao meio acadêmico na área de Educação ao procedermos à busca, no afã de verificarmos se há ou não pesquisas semelhantes ou se o nosso objeto de pesquisa ainda é pouco explorado. Por outro, é oportuno porque, caso já haja algum trabalho correlacionado, partiremos de um ponto ainda não explorado com profundidade e, de igual modo, poderemos nos ancorar nas teorias iniciais apontadas pelos autores dos possíveis textos. Tomamos por base os pormenores necessários à realização de um levantamento bibliográfico robusto e que siga critérios de elegibilidade teórica, epistemológica, determinantes de exclusão de trabalhos.

As buscas nas referidas plataformas digitais ocorreram, pela primeira vez, entre os meses de outubro e novembro de 2020 e, pela segunda vez, entre meses de maio a junho 2021, todavia, com o mesmo recorte temporal definido (2010 a 2020, totalizando 10 anos). A única diferença é que, no segundo levantamento, inserimos o *Google Scholar* como plataforma digital, antes não contemplada. Isso, porque é uma plataforma/banco de dados em constante atualização e permite que nossas buscas encontrem desde textos antigos até os da atualidade, significando um avanço e atualização nos levantamentos bibliográficos. Além disso, porque admite, também, que localizemos as mais diversas publicações brasileiras, incluído aquelas inovadoras na temática, mas que ainda não estão circunscritas em periódicos com índice Qualis.

O referido recorte temporal contou com duas variações, a primeira refere-se à busca feita por artigos, especificamente no SciELO, em que deixamos o período em aberto,

sem demarcar o início e fim de anos para as buscas com a intenção de encontrarmos textos, recentes ou mais antigos que contemplassem a temática do letramento bilíngue e gêneros textuais sinalizados na perspectiva da verbo-visualidade enunciativa. Todavia, na segunda variação que tratava do mapeamento de dissertações e teses, incluído aí o Google Scholar, tivemos como recorte temporal os últimos dez anos.

A escolha do período - anos de 2010 a 2020 - justifica-se pelo fato da ampliação das investigações no campo da educação de aprendizes surdos, após cinco anos da efetivação do Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e propõe a Educação Bilíngue Libras/Português para referida comunidade, o que, certamente, impulsionou as produções em âmbito acadêmico.

Em 2010, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) estava vigente há dois anos, sendo, portanto, um período em que já seria possível encontrar as primeiras publicações de dissertações contemplando a proposição da educação bilíngue nessa perspectiva. Consideramos que no prazo de uma década é possível avaliar, minimamente, a implementação da política, sobretudo na escola bilíngue, contexto escolar negado como opção de escolarização nas diretrizes oficiais do governo federal, como debatemos na seção introdutória.

Em 2020, embora tenha sido decretada a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020) pelo, então, Presidente Jair Bolsonaro, o Decreto N º 10.502/2020 ficou suspenso pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 do STF e foi extinto em 1º de janeiro de 2023, a partir da publicação do Decreto Nº 11.370/2023 pelo Presidente Lula.

Retomando a questão do recorte temporal/opção compreendida entre 2010 e 2020, apresentamos a síntese do nosso recorte de pesquisa, a partir dos seguintes elementos:

- **Temática:** letramento bilíngue e ensino de português para surdos
- **Área de pesquisa:** Educação
- **Campo epistemológico:** estudos surdos em educação e estudos bakhtinianos
- **Lócus:** escola bilíngue para surdos/ensino fundamental II
- **Abordagem:** prática docente;

Quanto aos **critérios de exclusão**, todos os arquivos que não corresponderam a esses aspectos delimitados foram excluídos, bem como aqueles cujas temáticas eram

voltadas à Educação de Jovens e Adultos, ao Ensino Técnico e Tecnológico, à Educação Infantil (primeiros segmentos) e ao Ensino Superior.

Após definido o recorte, partimos para a seleção de descritores⁸. Essa etapa merece algumas observações, pois, inicialmente, tínhamos uma seleção que contemplava vinte e quatro (24) pares de descritores⁹, o que nos demandou um trabalho hercúleo de levantamento e sistematização de arquivos. De todo modo, essa busca ampla nos permitiu ter um panorama geral das publicações brasileiras, ou ausência delas, no que tange ao letramento bilíngue para surdos, com ênfase à enunciação verbo-visual de perspectiva bakhtiniana.

Como os descritores inicialmente preestabelecidos extrapolavam nosso objeto de estudo, optamos por usar apenas três (3) combinações de descritores¹⁰, para a realização do trabalho final da disciplina obrigatória do doutorado, “Pesquisa Avançada em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação II”. Todavia, após finalizada a disciplina, em 2020, e em diálogo com a professora orientadora, resolvemos, redefinir 4 (quatro) novos agrupamentos de descritores para a versão que compõe esta versão da tese:

- Letramento; Surdos; Libras; Verbovisual (verbo-visual/ verbovisualidade¹¹);
- Letramento; Surdos; Libras; Escola Bilíngue; Práticas;
- Letramento Acadêmico; Libras; Surdos; Verbovisual (verbo-visual/verbovisualidade)
- Letramento; Português; Surdo; Verbovisual (verbovisual/verbovisualidade); Gênero textual sinalizado.

⁸ É interessante destacar que o vocábulo/palavra “surdo” foi caracterizado como descritor permanente. Os demais termos foram utilizados de forma combinada alternadamente, utilizando os Operadores Booleanos – AND, OR e NOT (palavras usadas para informar ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa e significam: E, OU e NÃO. Foram digitados em maiúsculas para diferenciarem-se dos termos-descritores pesquisados.

⁹ 1- Português + Surdos; 2- Português + Surdos + Escola Bilíngue; 3- Português + Surdos + Educação Bilíngue; 4- Português + Surdos + Letramento Acadêmico; 5- Português + Surdos + Práticas; 6- Português + Surdos + Concepções; 7- Português + Surdos + Segunda Língua; 8- Português + Surdos+ Libras; 9- Português + Surdos+ Multiletramento; 10- Português + Surdo + Gênero Textual; 11- Português + Surdo + Gênero Textual Sinalizado; 12- Português + Surdos + verbovisual/Verbo-visual; 13- Português + Surdos + Videolibras/ Vídeo Libras; 14- Letramento + Português + Libras; 15- Letramento + Libras; 16- Letramento + Educação Bilíngue; 17- Letramento + Libras + Escola Bilíngue; 18- Gêneros Textuais + Surdos; 19- Gêneros Textuais + Libras.

¹⁰ 1-Português; Surdos; Gênero Textual Sinalizado; 2- Português; Surdos; Letramento; e 3-Português; Surdos; Verbovisual/verbo-visual/verbovisualidade.

¹¹ A grafia do termo “Verbo-visual”, com hífen, será usada quando citados os escritos de Brait (2005; 2009 e 2013) e quando se configura citação direta e/ou porque ao realizarmos a busca nas plataformas digitais, a grande maioria da escrita constava-se hifenizado. Quando se tratar de citação direta ou referência aos estudos de Sueli Fernandes e Jonatas Medeiros (2020), pesquisadores que inauguraram, recentemente, os diálogos sobre gênero textual sinalizado na educação de surdos, utilizaremos a grafia “verbovisual” e “verbovisualidade”, sem hífen, conforme original dos autores. Portanto, usamos as duas formas para garantir uma busca que abarcasse as duas possibilidades de escrita nos textos publicizados online.

Desse modo, apresentamos o quadro 1 onde sintetizamos a totalidade de textos selecionados na primeira fase, antes de seguirmos os critérios estabelecidos no quadro 2. As informações detalhadas da pesquisa podem ser consultadas no Apêndice 1.

QUADRO 1 - Quantidade de textos por categorias: Artigos, Dissertações e Teses

Artigos	Dissertações	Teses	Total De Trabalhos
36	53	24	113

FONTE: Elaborado pelo autor com base nas plataformas digitais selecionadas (2021)

Frente ao quantitativo de 113 trabalhos apresentados no quadro 1, e para chegarmos à quantidade definitiva de produções potencialmente contributivas ao nosso texto, definimos as etapas abaixo a serem seguidas:

QUADRO 2 – etapas a serem seguidas para o refinamento das produções

Etapas	Ações
1	Levantar, conforme descritores e critérios, todos os trabalhos existentes nas 4 plataformas digitais que se aproximaram de nossa pesquisa.
2	Ler os títulos e Resumos. Se necessário, ampliar a leitura para outros itens como: introdução, capítulo específico e conclusão.
3	Afunilar/aperfeiçoar a seleção – considerando o item 2, (ponderamos o estreitamento e foco da pesquisa).
4	Redesenhar o quadro apenas com os trabalhos selecionados.
5	Escrever em formato textual/ análise descritiva, especificamente, sobre os textos que coadunam com nosso objeto de investigação.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir das etapas pensadas para a realização do levantamento bibliográfico (2021)

Após percorridas e findadas as etapas de 1 a 3, respectivamente, redesenhamos o quadro de produções apenas com os trabalhos selecionados, ficando da seguinte maneira:

QUADRO 3 - Quantidade final de produções acadêmicas por categorias: Artigos, Dissertações e Teses após procedimentos 2 e 3 – compuseram o corpus do trabalho

Artigos	Dissertações	Teses	Total De Trabalhos
2	4	1	7

FONTE: Elaborado pelo autor (2021)

Tendo em vista essa síntese, considerando os artigos, dissertações e teses concluídos entre 2010 e 2020, apresentamos as seguintes produções acadêmicas selecionadas para compor o *corpus* de nossa pesquisa:

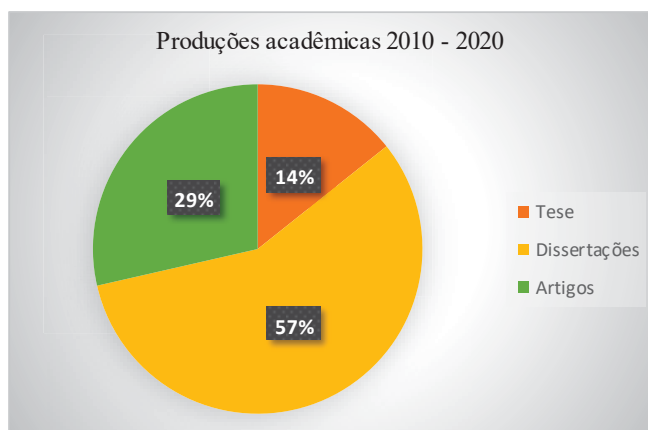
QUADRO 4 – Detalhamento sinóptico das produções que compõem o corpus da pesquisa

Ord	Título	Autor(a)	Ano	Nível/Área/ Natureza	Descritores	Lócus/IES Gênero
1	Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos	Giselli Mara da Silva	2010	Mestrado em Educação	Português, Surdos, Letramento	Universidade Federal de Minas Gerais Dissertação
2	Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos	Maria Teresa Abrahão de Araújo	2010	Mestrado em Linguística Aplicada	Português, Surdos, Letramento	Universidade Federal de Minas Gerais Dissertação
3	Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: em Discussão a Metodologia de Letramento Bilíngue de Fernandes	Paola Beatriz Sanches	2014	Mestrado em Educação	Português, Surdos, Letramento	Universidade Estadual de Maringá Dissertação
4	Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas	Ana Cláudia B. Lodi; Elaine C. Bortolotti; Maria J. Z. Cavalmoreti	2014	Artigo	Português, Surdos, Letramento	Revista Bakhtiniana Artigo
5	“O surdo não ouve, mas tem olho vivo”: a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais	Aryane S. Nogueira	2015	Doutorado em Linguística Aplicada	Português, Surdos, Letramento	Universidade Estadual de Campinas Tese
6	Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da Autoconfrontação	Adriana Fernandes Barroso	2018	Mestrado em Educação Especial	Português, Surdos, Letramento	Universidade Federal de São Carlos Dissertação
7	Gêneros textuais em videolibras: Um Estudo De Aspectos Composicionais	Jonatas R. Medeiros; Sueli de F. Fernandes	2020	Artigo	Português, Surdos, Gênero Textual Sinalizado	Revista TRAMA artigo

FONTE: Elaborado pelo autor (2021)

Mediante o quantitativo de produções acadêmicas selecionadas, percebemos que o número mais expressivo de textos se concentra em nível de mestrado, conforme sistematizado no gráfico 1:

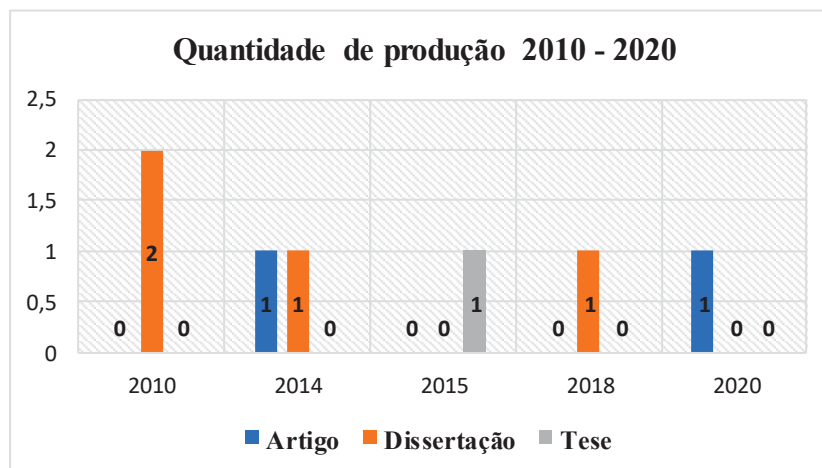
GRÁFICO 1 – Produções Acadêmicas 2010 – 2020 em porcentagem



FONTE: Elaborado pelo autor com base nas produções selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa.

A partir dos referidos modelos visuais (Gráfico 1 e Quadro 4), compreendemos que, desse total, 57% são representados por duas dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (uma na área de Linguística aplicada e uma em Educação); uma (1) da Universidade Federal de São Carlos (Concentração em Educação Especial); uma (1) na Universidade Estadual de Maringá (Mestrado em Educação). A única tese foi defendida na Universidade Estadual de Campinas (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada); por fim, 29% representam artigos, sendo um (1) publicado na revista “Trama”, e um (1) na “Bakhtiniana”. Já no que se refere à quantidade de produção por ano, apresentamos o Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Quantitativo de produção de Artigos, Dissertação e Tese (2010 – 2020)



FONTE: Elaborado pelo autor (2021)

Considerando os dados quantitativamente expressos no gráfico anterior, o qual evidencia as produções selecionadas para comporem o *corpus* de nossa pesquisa, identificamos que em 2010 foram publicadas duas (2) Dissertações; já no ano de 2014 tão somente uma (1) Dissertação e um (1) Artigo; em 2015 apenas uma (1) Tese; e em 2018 exclusivamente uma (1) Dissertação; e, por fim, na data de 2020 publicizado um (1) artigo, totalizando, portanto, sete (7) produções/textos.

A pesquisa de Silva (2010) tem como objeto de investigação os processos de ensino-aprendizagem da leitura de textos em português por alunos surdos usuários da Libras em contexto de uma turma de surdos, do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nível semelhante ao que desenvolvemos na pesquisa na cidade de Curitiba – Paraná. Apresenta como objetivo compreender e analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura de textos em português por alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A metodologia abarcou observação participante, entrevistas, filmagens das aulas de português e coleta de materiais impressos que circularam entre os participantes (SILVA, 2010). Teoricamente, a dissertação respaldou-se em contribuições advindas do campo de Estudos Surdos, particularmente, aquelas que consideram os aspectos cognitivos, linguísticos e culturais pertinentes ao tema (QUADROS, 1997; BERNARDINO, 1999; BOTELHO, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON, CAMPOS, 2002).

Os resultados mostraram, que quando se trata de práticas de letramentos em contexto bilíngue, a identificação de padrões interacionais correspondentes ao uso do Português Sinalizado (P.S) e da Libras no processo de ensino da leitura, fato (P.S) que percebemos não ser positivo no processo de Letramento Visual Bilíngue. Permitiram evidenciar, também, como as diferenças semânticas ou sintáticas entre as línguas - português e Libras - causam dificuldades na/para compreensão dos alunos no que diz respeito aos textos escritos em LP como L2. Sobretudo, confirmaram que as construções e as produções de significados para as práticas de letramento passam pelo “trânsito” entre as duas línguas - Libras/português - durante as interações no contexto da sala de aula observada. Portanto, a nosso ver, essa constatação referente às duas línguas é o que se mostra real e profícuo nesse percurso e condizente com as teorias de Lodi, Harrison, Campos (2002), Silva (2010) e Lodi (2013), entre outros.

Araújo (2010), busca compreender como andam, na prática, os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse sentido, faz comparação entre os dados de sua pesquisa com os resultados apresentados por

Góes na década de 1990, mais precisamente, Góes (1999). Ademais, há um ponto que é primordial e que pretendemos proceder da mesma forma em nossa pesquisa: na Dissertação são apresentadas sugestões de ensino de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) para aprendizes surdos, na pretensão de auxiliar/contribuir no/com o trabalho de professores envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao percurso metodológico, especificamente no que se refere ao instrumento de coleta de dados, a pesquisa se valeu de um teste adaptado, o qual ela descreve ser semelhante ao usado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no censo educacional denominado Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização, que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização em Língua Portuguesa dos alunos de escolas da rede pública do Estado de MG (ARAÚJO, 2010). É oportuno salientar que algumas questões tiveram ilustrações acrescentadas, as quais não existiam no teste oficial. O acréscimo ocorreu, pois na concepção de Araújo (2010, p. 43): “essas ilustrações auxiliariam a compreensão textual dos informantes por meio de um apelo visual, motivando, portanto, essas alterações”. Teoricamente, respaldou-se em teóricos como Geraldi (1997), Góes (1999), Botelho (2002), Fernandes (2003), Gesueli (2004), Quadros (2006), Guarinello (2009), por exemplo.

Os resultados obtidos no estudo de Araújo (2010) nos preocupam e assustam intensamente, pois mostram que, mesmo com todos os avanços e conquistas legais e sociais da comunidade surda em um largo percurso temporal, o desempenho linguístico em português se encontra bastante semelhante ao identificado por Cecília Rafael Góes, em 1990: a) deficiência no uso de indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a se restringir o texto à informação simplificada; b) limitação do léxico; c) impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; d) uso inadequado de verbos; e) pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação; e f) limitação de recursos para atender às modalidades de registro do discurso. Por isso, como bem postulou Araújo (2010) em suas análises, cremos que o letramento bilíngue para surdos em contextos específicos de escolas bilíngues é capaz de avançar na efetivação de novas concepções e práticas pedagógicas que visem à transformação do panorama educacional dos referidos estudantes no cenário brasileiro.

O trabalho de Sanches (2014), opera na mesma premissa de nossa pesquisa, pois discute “uma proposta de letramento, visando práticas pedagógicas que possam tornar significativo o ensino do português para surdos, como segunda língua” (SANCHES, 2014, p. 16), filiando-se, também, à concepção dialógica de linguagem advinda da filosofia da

linguagem de Bakhtin (1992; 1997). Sanches adensa suas discussões tendo como modelo teórico os estudos e as produções de Fernandes (2003; 2006) para refletir e analisar práticas de letramento. Metodologicamente, a pesquisa estruturou-se em dois momentos, sendo o primeiro de caráter bibliográfico, fundamentando-se em teóricos que interpretaram as relações entre pensamento e linguagem, como Luria (1987), Vygotsky (1988; 2000), e Bakhtin, bem como naqueles especificamente da área dos Estudos Surdos: Fernandes (2003; 2006), Quadros (1997), Silva (2008), Lodi (2002; 2009). Já no momento dois, procedeu-se a uma pesquisa empírica por meio da realização de uma proposta de intervenção em leitura e escrita junto a alunos do ensino fundamental, em uma escola bilíngue localizada a Noroeste do Paraná.

Os resultados da investigação indicaram, conforme aponta Fernandes (2003), que a alfabetização é uma prática inviável aos aprendizes surdos, pois se centra no código e na correlação existente entre som e letra, procedimento esse que não atende às necessidades dos surdos, tendo em vista o impedimento sensorial deles. Além disso, corroboram no sentido de dizer que a adoção de uma proposta de letramento bilíngue para estudantes surdos beneficia a apropriação da língua portuguesa escrita como segunda língua e ainda refina o desempenho em primeira língua desses sujeitos, ou seja, na Libras (SANCHES, 2014).

Já o texto de Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), fundamenta-se nos pressupostos das obras de Bakhtin, bem como nos pressupostos de Rojo (2001), Lodi (2009), Signorini (2021), Amorim (2022), por exemplo, e objetiva discutir especificidades das práticas de letramento de surdos ao considerar que elas são constituídas a partir de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas - Libras e português. Isso porque as estudiosas entendem e fazem jus às discussões que abarcam as ideias de que as referidas línguas compartilham o mesmo espaço/tempo nas diferentes esferas de atividade e que possuem forças socioculturais e ideológicas assimétricas. Metodologicamente, tratou-se de um texto teórico-metodológico que apresentou uma proposta educacional na qual os alunos desenvolveram prática de Letramentos nas duas línguas em questão – português e Libras.

Nos resultados as autoras propõem atividades narradas em Libras e que possam ser videogravadas, pois nesse contexto os alunos podem retomar - ler e reler -, quantas vezes forem necessárias, as enunciações ditas/sinalizadas e atribuírem novos valores e sentidos aos enunciados discursivizados, conseguindo ampliar, consecutivamente, seu repertório linguístico, tendo como mediador um professor surdo ou um ouvinte bilíngue. Ademais, as pesquisadoras reforçam a necessidade de se estabelecer/propor atividades cujas práticas de

letramento possam ser desenvolvidas, inicialmente, em língua de sinais, pois dessa maneira os alunos surdos podem ler em Libras, produzir texto em Libras, e vivenciá-las em sua dimensão discursiva “para que a partir deste conhecimento, as mesmas práticas possam ser significadas na linguagem escrita da língua portuguesa, estabelecendo diálogo entre línguas/culturas presentes em todas as esferas de atividade humana em que participam” (LODI, BORTOLOTTI, CAVALMORETI, 2014 p. 17).

Os objetivos da pesquisa de Nogueira (2015)¹², são, a partir das discussões já propostas por pesquisadores da área da surdez: a) analisar a leitura de imagens em movimento – uma sequência do filme *The kid* de Charlie Chaplin – realizada por onze jovens surdos e quatro jovens ouvintes e b) compreender as relações desses jovens surdos com as imagens e suas representações sobre a visualidade surda. É uma produção inovadora por apresentar discussões sobre o aspecto visual atuante no processo comunicativo e de letramento de surdos, especificamente no que se refere à leitura de imagens, sobretudo em razão de possibilitar reflexões a respeito das exigências mais atuais de efetivação de práticas de letramento multimodais no contexto escolar bilíngue para surdos. Metodologicamente, figurou-se a partir de um estudo qualitativo, usando para a geração dos registros os procedimentos de entrevistas e observação participante.

Teoricamente, Nogueira (2015), revisita, também, publicações de autores que se dedicam a estudar letramento de surdos, tais como Skliar (1999), Fernandes (1999; 2003; 2007), Reily (2003), Campos et al. (2004), Gesueli (2004), Gesueli e Moura (2006), e compreende que as práticas de letramento não se resumem às habilidades escolares que envolvem apenas a escrita, mas que tais estudiosos apontam para a necessidade de se considerar a dimensão visual (signos visuais) no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

Foi possível notar que a autora compreende/apresenta como resultado que a produção discursiva sinalizada por surdos é carregada de elementos sógnicos e que a Libras tornou-se escopo multimodal em que os elementos estruturantes envolvem recursos linguísticos, prosódicos, cinésicos e imagéticos até porque com base nos próprios dizeres da autora: “observou-se a proximidade que havia entre os elementos sógnicos da ação/movimentação/expressão e a sinalização/classificadores que o jovem surdo utilizava ao

¹² Cabe aqui esclarecer que apesar da referida tese vincular-se ao Ensino Médio, ela compôs o *corpus* da pesquisa por ser a que mais se aproximou de nossa busca acerca de pesquisas coadunando o processo de visualidade e multimodalidade e suas possibilidades no Letramento Bilíngue para Surdo.

narrar, sugerindo a incorporação de determinados elementos do signo imagético, reestruturados, na língua de sinais” (NOGUEIRA, 2015, p. 262).

Barroso (2018), investiga quais são as análises que o professor bilíngue faz da própria atuação profissional no momento em que organiza e aplica as atividades de letramento para alunos surdos. O escopo teórico se constrói a partir da concepção de linguagem e de enunciação de Bakhtin (1981), bem como dos estudos de Signorini (2001), sobre letramento, e reconhece que a linguagem está atrelada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança e que, por isso, concorda com Fernandes (2006) ao mencionar que a única via de acesso à aprendizagem do português como L2 – letramento – para aprendizes surdos é por meio da escrita e essa se dá pelo conhecimento vivenciado através da leitura, primordialmente, no contexto de uma segunda língua. Em seu aspecto metodológico, configurou-se como uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados nas aulas de Língua Portuguesa de uma sala bilíngue da rede municipal de ensino, em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, por meio de filmagem das aulas, cujos registros foram utilizados para um segundo momento da pesquisa, ou seja, para a confrontação entre o professor e sua própria atividade de trabalho.

Os resultados expressos no texto de Barroso (2018) demonstram quão eficaz foi o método de confrontação utilizado em sua pesquisa, pois permitiu que a professora refletisse “sobre seu modo de agir e descobrisse coisas ocultas em sua atuação que desencadearam novas formas de atuar, diferentes daquelas planejadas, provocando mudanças na professora” (BARROSO, 2018, p. 97). Até porque, nessa conjuntura, a professora conseguiu identificar quais foram suas ações de mediação que contribuíram para a construção de sentidos na relação com a escrita em português, balizadas nas interações discursivizadas em Libras.

E, para finalizar, o texto de Medeiros e Fernandes (2020), cujo objetivo é apresentar um estudo inicial de aspectos composicionais que caracterizam gêneros textuais sinalizados, registrados em vídeo, que circulam na *internet*. Assim, neste estudo, os pesquisadores reverberam que as produções sinalizadas registradas em videolibras configuram-se como gêneros textuais em Libras. Reafirmam que o uso de vídeos e programas de edição permitem a dinamização e ampliação da difusão linguística e discursiva de usuários da Libras. Na perspectiva teórica, filiaram-se às ideias do Círculo de Bakhtin, Bakhtin (2011) e Brait (2013), para discutirem questões relativas à verbo-visualidade como conceito/categoria analítica que pode ser aplicada e constitutiva da enunciação nas manifestações dos artefatos culturais relativos à comunidade surda (animação, traduções artísticas, videoguias e

videografias). Já para discutirem gêneros do discurso ou gêneros textuais, incluindo os sinalizados, e multimodalidade, estabeleceram interlocuções com Marcucshi (2003), Rojo (2005; 2015), Bakhtin (2011), Fernandes; Medeiros (2017; 2020) e Silva (2019), por exemplo.

A metodologia utilizada para a produção dos dados empíricos da pesquisa, e consecutivamente produção do artigo, se ancorou nos pressupostos da pesquisa netnográfica (KOZINETTS, 2014), realizando o mapeamento de vídeos sinalizados alocados na *internet*, contemplados tanto por esferas de circulação cotidiana quanto por páginas institucionais. Assim, os procedimentos metodológicos se materializaram em duas etapas, sendo que na primeira efetivou-se o levantamento de vídeos sinalizados em Libras que estavam públicos. Na segunda, apresentou-se um estudo descritivo inicial de aspectos composicionais, tendo como base amostras de gêneros textuais materializados em videolibras.

Como resultado do estudo, os pesquisadores evidenciam o caráter frequente de elementos composicionais que abrangem tanto a categoria “produção técnico-material”: (local de gravação, posição da câmera, iluminação, edição do vídeo, enquadramento, por exemplo), quanto o “uso de recursos verbais e não-verbais”: (imagem, vídeo, lauda/editoração, legendas, efeitos de vídeo, sequência textual etc.), na composição/constituição do gênero sinalizado, que serão detalhados na seção 2.4 desta tese. Reforçam que na estrutura dos referidos gêneros, fazem-se necessárias etapas como a da pré-sinalização, gravação do texto e, consecutivamente, da pós-sinalização. Portanto, esses itens remetem ao caráter intencional e planejado da articulação estabelecida entre as dimensões linguísticas e visual da/na produção de textos em videolibras (MEDEIROS; FERNANDES, 2020).

Em síntese, percebemos que as produções elegidas para compor este estudo coadunam com a construção teórica e metodológica de nossa tese de Doutorado uma vez que discutem, direta ou complementarmente, processos de letramentos bilíngues de surdos, oportunizando a dialogia e o aprofundamento de questões envolvidas no ensino da Libras como primeira língua – L1 e do português em sua modalidade escrita como L2 no contexto da Escola Bilíngue.

Por fim, fechamos esse capítulo inicial, apresentando a estrutura desta tese, organizada em 4 (quatro) capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Este capítulo introdutório apresentou um panorama geral e sintético acerca de embates e lutas políticas para a efetivação do direito à educação bilíngue de surdos, nas últimas décadas, contextualizando a delimitação do objeto de pesquisa e delineando o problema, os objetivos e a revisão

sistemática de literatura, que justificam a relevância e ineditismo desta investigação. A escassez de produções na área, evidenciada no levantamento das produções acadêmicas, reiteram nossa motivação pessoal e formação profissional para contribuir nas práticas de letramento bilíngue para estudantes surdos.

O capítulo 2, “Letramentos na educação bilíngue de surdos: reflexões acerca da pedagogia visual e da enunciação verbo-visual no ensino de línguas” estrutura inúmeros pilares conceituais que defendemos com centralidade analítica, ao longo do texto. Inicialmente, apresentamos discussões das principais conquistas e marcos legais como Decretos e Leis (BRASIL, 2002; 2005; 2011) que precederam a aprovação da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, buscando demonstrar o esforço de mobilização do movimento surdo na defesa da escola bilíngue como espaço preferencial de educação e identificação linguística e cultural das crianças surdas.

Para a discussão do conceito de letramento, inicialmente trazemos reflexões, tomando como premissa básica as percepções postas por Kato (1986), Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995) e Soares (1999), no que tange ao contexto de aprendizes ouvintes. Já para discutir letramentos na perspectiva de aprendizes surdos, os subsídios teóricos advêm de Fernandes (2003; 2006) e Sanches (2014), entre outros. Desdobramos nossas discussões, apresentando considerações acerca do letramento em Libras como primeira língua de surdos e de letramento em português escrito como segunda língua de surdos, tomando como aporte teórico as produções/estudos de Quadros (1997), Fernandes (2003), Lodi (2009; 2013), Svartholm (2014). Por último, convocamos os leitores a refletir sobre aspectos que permeiam a pedagogia visual no ensino de línguas, apresentando formulações iniciais sobre a dimensão verbo-visual nas enunciações que perpassam o contexto de ensino de línguas e a importância da criação e circulação de gêneros sinalizados em Libras, como principais contribuições inovadoras desta pesquisa, dialogando com formulações de autores como Bakhtin e o Círculo (1981; 1992), Brait (2005; 2010; 2013; 2016), Marcuschi (2002), Fernandes e Medeiros (2020). Em síntese, o capítulo busca recapitular as principais contribuições dos movimentos surdos e do campo dos Estudos Surdos em Educação, aplicando-as à reflexão e análise das práticas de letramentos na educação bilíngue de surdos.

No capítulo três, “A pesquisa em Ciências Humanas: o pesquisador e seu outro e a negociação de sentidos na escola bilíngue de surdos”, debateremos os fundamentos teórico-metodológico da pesquisa em Ciências Humanas, a partir de duas grandes dimensões presentes no processo de pesquisa: o compromisso ético do pesquisador com seu outro e

percepção dialógica das múltiplas linguagens que constituem a cena de pesquisa. Apresentaremos algumas formulações teóricas bakhtinianas e de autores que as interpretaram na ressignificação do contexto de pesquisa em Ciências Humanas, para subsidiar a discussão da caracterização do campo de pesquisa na escola bilíngue de surdos e a descrição dos procedimentos e técnicas adotados para a coleta/produção de dados.

O capítulo quatro, “Letramentos bilíngues: uma leitura dos desafios e perspectivas na escola bilíngue de surdos”, consistirá na descrição e análise dos dados coletados/obtidos, cujas premissas analíticas nos permitirão compreender e interpretar como as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua operam nas práticas de letramentos de professores da escola bilíngue de ensino fundamental II para surdos, sinalizando avanços e desafios a serem superados.

E, por fim, nas considerações finais em que retomaremos o problema e objetivos da pesquisa, apontando nossas considerações em relação ao percurso e concretização desta investigação, mais especificamente refletindo acerca das questões de letramentos bilíngues – Libras como primeira língua/materna (L1/LM) dos surdos e o português em sua modalidade escrita como segunda língua – L2, apresentando os principais resultados e contribuições deste estudo.

2 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA VISUAL E DA ENUNCIÇÃO VERBO-VISUAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Apresentamos, neste capítulo, os pilares teórico-conceituais centrais para fundamentar as reflexões e a análise ao longo da tese. É um capítulo denso, que traz cinco seções, cada uma delas com focos temáticos bem definidos, de modo a sustentar nossa tese de que o acesso à linguagem e à comunicação em Libras, desde os primeiros anos de vida, oportunizará a vivência rica e basilar para a aprendizagem/letramento em língua portuguesa escrita.

Assim, na primeira seção, 2.1 - “Educação bilíngue na escola bilíngue de surdos: um processo em disputa”, sistematizamos dizeres teóricos que contemplaram questões referentes à aprovação da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino e, conseqüentemente, sua inserção na LDB, tendo como subsídios a PL 4909/2020 e a Lei nº 14.191. Na segunda, 2.2 - “Práticas de letramento para surdos: de que estamos falando?”, dispomos de reflexões inerentes às compreensões de letramento, tomando como premissa as percepções sistematizadas por Kato (1986), Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995) e Soares (1999) no que diz respeito ao letramento no contexto de aprendizes ouvintes e as advindas de Fernandes (2003; 2006), Pereira (2011) e Sanches (2014), por exemplo, para discutirmos letramentos na perspectiva de aprendizes surdos. Além disso, principiamos debates acerca de educação bilíngue em contexto de minorias. Na terceira seção, 2.2.1 - “Libras é a primeira língua dos surdos? Considerações sobre o processo de aquisição da linguagem”, discutimos questões sobre língua materna, primeira língua e aquisição da Libras desde a tenra idade por crianças surdas, tendo como fulcro teórico pesquisadores como Fernandes (2003; 2006a), Guarinello (2007), Gorski; Freitag (2010), Pereira (2011) e Lodi (2013), entre outros. Já na quarta, 2.3 - “Português escrito como segunda língua: da alfabetização ao letramento”, apresentamos debates que perpassam os campos teóricos acerca do letramento em Libras como primeira língua e de letramento em português escrito como segunda língua, tomando por teoria as produções de Quadros (1997), Fernandes (2003), Pereira (2002; 2011), Lodi (2009; 2013), Svartholm (2014), bem como marcos legais como decretos e leis (BRASIL, 2002; 2005; 2011).

Por fim, na quinta seção, 2.4 - “A dimensão verbo-visual na enunciação e os gêneros textuais sinalizados nas práticas de letramentos na educação bilíngue de surdos: uma leitura

bakhtiniana”, debatemos diretrizes teórico-metodológicas para letramentos bilíngues de surdos, na perspectiva da enunciação verbo-visual, e os gêneros textuais sinalizados, as quais podem ser tomadas como um potencial caminho teórico-metodológico na/para a implementação das práticas de letramento bilíngues de professores de estudantes surdos. Para tanto, dialogamos com formulações teóricas de autores como Bakhtin e o Círculo (1981; 1992), Brait (2005; 2010; 2013; 2016), Marcuschi (2002) e Fernandes; Medeiros (2020).

2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS: UM PROCESSO EM DISPUTA

As discussões teóricas apresentadas nesta seção se materializam no sentido de apresentarmos e discutirmos questões relacionadas ao Projeto de Lei nº 4909/2002 no que diz respeito à educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases. Temos como fios condutores também as concepções em disputas que ficaram em constante tensionamentos durante a Audiência Pública do Senado Federal, realizada em 21 de maio de 2021, sendo essa audiência resultado das reivindicações da comunidade surda em favor do reconhecimento linguístico e do direito à educação em sua língua de identificação cultural.

Como já mencionamos, o movimento surdo brasileiro, composto por pesquisadores, familiares e amigos, sempre se mostra potente no sentido de lutar por seus direitos e, no caso, tomando como enunciado concreto o PL 4909/2020, não foi diferente. Em 2020, por meio da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e de líderes do movimento surdo brasileiro, entre eles, Flaviane Reis, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estabeleceu-se contato com o Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR) no afã de solicitar apoio intenso e direto à Educação Bilíngue de Surdos, questão essa que há muito tempo vinha sendo debatida, mas nunca concretizada da forma como a comunidade surda almejava, ou seja, como modalidade de ensino na LDB.

Arns, em 2020, aceita a proposição da Feneis de apresentar o PL e solicitar tramitação urgente no Senado Federal. Segundo a Agência Câmara de Notícias (2021), considerando a celeridade requerida ao processo, o PL foi analisado simultaneamente por comissões da Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de Educação, Finanças e Tributações, de Constituição e de Justiça e Cidadania. De modo igual, também foi votado pelo Plenário do Senado Federal.

Assim, como forma de evidenciarmos a agilidade da tramitação, destacando que ela teve início em 12 de outubro de 2020 pela casa iniciadora - Senado, e finalização em 14 de julho de 2021, pela Sanção da Presidência da República, apresentamos a figura 1, que se encontra no site do Congresso Nacional:

FIGURA 1: celeridade da tramitação do Projeto de Lei nº 4909/2020



FONTE: Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-4909-2020>. Acesso em 13/03/2023.

Portanto, o PL 4909/2020 apresentou como **Ementa** o seguinte texto: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (PL4909/2020). Em seu contínuo, dispôs acerca da **Explicação da Ementa**, citando que:

Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas. Determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue (PL4909/2020).

Mediante tais questões, o texto oficial (PL) apresentou justificativas quanto a sua necessidade e destacou seus marcos legais, apontando legislações vigentes que salvaguardavam os direitos da comunidade surda, bem como transitavam respaldos oficiais para a concretização da solicitação feita por Flávio Arns. Na sessão de justificação, a primeira questão que aparece diz respeito à Educação Bilíngue de surdos no Brasil como recomendação do Ministério da Educação, sobretudo apontando ser uma proposta válida e eficaz (PL, 4909/2020).

Em sentido convergente, ressalta que o direito à educação bilíngue é:

assegurado nos termos da Estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014; do art. 28, IV, da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; bem como do art. 24 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e ratifica a oferta da educação bilíngue de surdos, preconizada em legislação (PL, 4909/2020, p. 4 -justificação).

Para além da questão acima posta, estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), o projeto reforça que considerando o reconhecimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2022, permitiu-se abrir caminho direcionado para a educação bilíngue de surdos e para a aceitação da cultura e da identidade surda. Outro ponto de suma importância apresentado no texto de justificação e que em nosso ponto de vista é um avanço significativo diz respeito a reconhecer que, por muito tempo, a Educação Bilíngue de Surdos foi percebida como parte da Educação Especial e que isso não deve mais permanecer, pois já existem dados tanto científicos e pedagógicos quanto culturais demonstrando que a Educação Bilíngue precisa se materializar como uma modalidade de ensino independente (PL 4909/2020). Ademais, estudos recentes apontam que:

pesquisadores brasileiros que se mobilizavam em seus contextos a partir de abordagens antropológicas, linguísticas e culturais dos surdos constituíram a base para um grande movimento de ruptura com uma concepção de Educação Especial fortemente marcada pelo viés clínico e, de corrente dela, por um projeto educacional que essencializava a diferença surda em termos audiológicos (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 56).

Em nosso entendimento, a educação bilíngue de surdos, como modalidade independente, desvinculada da educação especial, permitirá compreender a diferença surda não em termos audiológicos, mas sim no terreno identitário, cultural e linguístico, significando um avanço/conquista inenarrável aos surdos que, historicamente, vêm lutando por seus direitos à educação bilíngue que por anos foram invisibilizados e, por vezes, negligenciados.

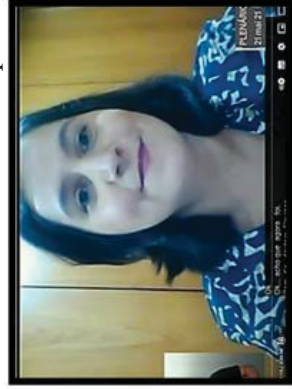
Outro ponto de justificativa apresentado no PL e que gera precedentes/jurisprudências legais para o reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente se refere à “equivalência entre o ensino de surdos e o ensino de indígenas e outras comunidades específicas, tendo em vista as especificidades linguísticas desses grupos” (PL 4909/2020, p. 5), porque existe, já oficializada, a modalidade de educação voltada aos indígenas, a qual considera suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais, “a

relação com a língua de sinais é semelhante, tornando necessária a criação de uma modalidade específica de educação também nesse caso” (PL 4909/2020, p. 5).

Para além das questões postas até o momento, trazemos à tona também argumentos avultados durante a Audiência Pública do Senado Federal, realizada em 21 de maio de 2021, a qual precedeu a votação do PL antes de sua efetiva aprovação e consolidação em lei específica (Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021), sobre a qual trataremos mais adiante. Embora saibamos do acontecimento e da importância das demais audiências ocorridas posteriormente a essa, nosso recorte, nesse momento, recai sobre a que se realizou no dia 21/05/21, a 1ª Audiência, considerando que os argumentos (favoráveis e contrários) repetiram-se nas demais sessões, ainda que com diferentes abordagens.

Como previsto e fazendo parte de tramitações formais, nessa data ocorreu a audiência pública com a participação de pesquisadores surdos e ouvintes na plenária virtual do Senado Federal. Esse ambiente *on-line* foi constituído enquanto arena dialógica composta por múltiplas concepções em disputa. Referendamos, por um lado, *concepções* e posicionamentos político-científico-ideológicos e formas de compreensão teórico-metodológicas de cada participante da audiência. Por outro lado, consubstanciamos *concepções em disputa* ao considerarmos as múltiplas vozes, consonantes e dissociadas, que se manifestaram enquanto embates e tensões discursivas acerca da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

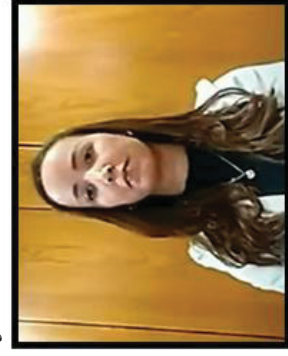
FIGURA 2 – participantes da audiência sobre o Projeto de Lei nº 4909/2002- Educação Bilíngue de surdos na LDB



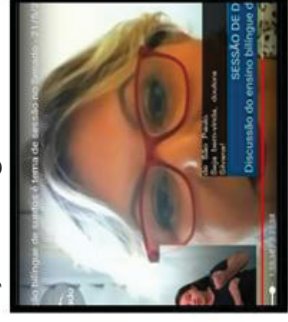
Flaviane Reis (surda) – Diretora de Políticas Educacionais e Linguísticas dos Surdos da Federal Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.



Crisiane Nunes Bez Batt (surda) – Ex-Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas do Ministério da Educação – DIPEBS/MEC.



Marisa Dias Lima (surda) – Professora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.



Silvana Lucena dos Santos Drago (ouvinte) - Conselheira Municipal de Educação na cidade de São Paulo.



Cláudio Drewes José de Siqueira (ouvinte) - Procurador-Chefe da Procuradoria da República no Distrito Federal.



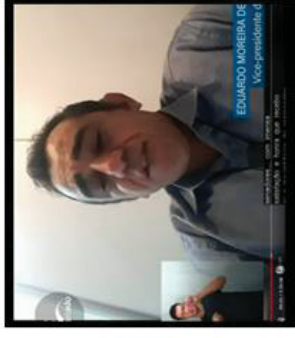
Claudia Sofia Indalecio Pereira (surdocega oralizada) - Presidente do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.



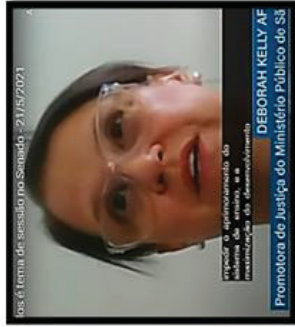
Rosangela Machado (ouvinte) – à vinculada Universidade Estadual de Campinas.



Regina Maria de Souza (ouvinte) - Professora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.



Eduardo M. de Souza (surdo oralizado) - Vice-Presidente da Assoc. Nacional dos Surdos Oralizados - ANASO e Presidente da Assoc. de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários IC do Estado do Pará – ADEIPA.



Deborah Kelly AF (ouvinte) - Promotora de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo.

FONTE: organizado pelo autor com base no vídeo da Audiência Pública. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HHJvpaT9kVE&t=1996s>. Acesso em 20/01/2023

Participaram da audiência do dia 12 de maio de 2021 um total de dez pessoas, identificadas na figura 2, dos quais, três (3) se posicionaram fortemente favoráveis à aprovação do projeto, sendo: Flaviane Reis, Marisa Lima e Crisiane Batt. Em outra direção, assumiram-se opostamente ao PL, de forma incisiva: Rosângela Machado, Déborah Afonso, Eduardo Souza e Regina Souza. Os demais apresentaram argumentos que indicaram a viabilidade do projeto, todavia não explicitaram abertamente seus posicionamentos favoráveis; embora Silvana Drago, por exemplo, tenha explanado teórico-metodologicamente sobre a organização e o funcionamento das escolas bilíngues de SP, demonstrando que é possível e viável e que tem dado certo o sistema educacional desta natureza, e Cláudio Siqueira tenha evidenciado que o Estado não pode negar o direito à educação e que precisa favorecer o máximo desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos, percebemos, que os discursos concorrem favoravelmente à aprovação do PL, mas por motivos que desconhecemos, não manifestaram, com afincos, sua defesa/posicionamento favorável.

Congregamos, para efetivação de nossas reflexões e discussões, argumentos centrais acerca de concepções favoráveis ao PL e desfavoráveis à aprovação, pelo fato de que elas se encontravam em disputa discursiva durante a audiência. Como principais pontos de defesa para aprovação do PL e inserção da Educação Bilíngue como Modalidade de Ensino, destacaram-se: a preocupação com os aspectos inerentes à identidade e à cultura surda; a efetivação do direito básico de instrução na língua de conforto, primeira língua, dos surdos; a provisão da verdadeira política linguística e educacional para as pessoas surdas; e a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, sobre o princípio de que “todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (ART., 10. p. 7).

Além disso, também se defendeu: que os surdos historicamente já passaram por traumas linguísticos, como o processo de oralização que impunha opressão aos mesmos, considerando-os como deficientes que precisavam ser curados, corrigidos e, consecutivamente, recuperados (SALES *et all*, 2004), e que isso não deve mais ocorrer; que a Educação Bilíngue é regular e uma demanda histórica da comunidade surda brasileira; que a Libras, em locus educacional, será a língua primeira dos surdos (L1) e, consecutivamente, a língua de identificação cultural e de instrução, e o português, em sua modalidade escrita, será a segunda língua (L2), reconhecimentos esses previstos por legislações já vigentes em nosso país (BRASIL, 2002; 2005; 2008).

A despeito das proposições apresentadas a favor da aprovação do PL, os debatedores, em essência, retomam suas lutas e demandas que são exigidas desde muito tempo (década de

1990), deixando em voga que essa temática é urgente e que defendemos uma proposta de educação bilíngue de surdos que “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença” (SKILIAR, 1998, p. 1).

Nessa mesma ordem, os argumentos postos favoráveis ao PL retomavam também o ordenamento jurídico disposto no capítulo VI, Art. 22 e § 1º do Decreto nº 5.626/2005 ao reportar que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Já no que diz respeito aos argumentos dos debatedores contrários ao PL, destacam-se: a escola bilíngue apresenta uma única cultura ou única identidade; as classes/escolas bilíngues representam segregação, ou seja, espaços segregados; o currículo da educação bilíngue diverge do adotado na educação regular, causando prejuízos relacionados à aprendizagem de conteúdos/matérias; e não há como promover experiências linguísticas para surdos apenas em escolas de surdos.

Diante da contraposição dos pontos de vista em disputa, posicionamo-nos totalmente a favor do PL 4909. Não concordamos que as escolas/salas bilíngues sejam lócus de segregação, pois pesquisas realizadas por pesquisadoras surdas e defensoras dessa modalidade de educação apontam que:

as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 86).

Na mesma perspectiva de Campello e Rezende (2014), estudos de Fernandes e Moreira (2014) expressam que:

as classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64)

Dadas as considerações apresentadas pelas pesquisadoras e ativistas nas lutas pela criação das escolas bilíngues de surdos, percebemos que o argumento de que esses espaços

são de segregação não se sustenta e, portanto, a concepção de quem afirma algo relacionado a isso se encontra em total desacordo com os anseios da maioria da comunidade surda brasileira, pois este grupo almeja e luta para a efetivação da escola bilíngue enquanto local privilegiado de interação, composto por profissionais que se prontificam a realizar uma educação que atenda às especificidades sócio-culturais-identitárias dos surdos.

Quanto ao argumento que a escola bilíngue apresenta única cultura ou única identidade, novamente somos contrários, uma vez que investigações relacionadas ao campo dos Estudos Surdos em Educação vinculados aos Estudos Culturais (SKLIAR, 1988), por exemplo, apontam a existência de culturas e identidades surdas, no plural e não de modo singularizado. Em complemento a esse argumento, citamos que a pesquisadora e professora surda, Gladis Perlin, é uma das proeminentes investigadoras e precursoras nas discussões sobre identidades surdas.

Portanto, não se deve falar de maneira singularizada, mas sim pluralizada, o que nos leva a compreender que a escola bilíngue é constituída por inúmeros aprendizes surdos, cada qual com suas identidades e culturas, o que certamente corresponde a diversidades culturais e identitárias, ou seja, um repertório de alteridade faz parte da constituição dos sujeitos presentes nos espaços escolares bilíngues. Considerando essas questões, a ideia de que ‘não há como promover a experiência linguística apenas em escolas de surdos’ também é sucumbida, pois uma vez que esse locus é forjado por singularidades específicas e diversas, tensões linguísticas de diferentes níveis são apresentadas e vivenciadas, portanto, materializam-se arenas dialógicas e pluridiscursivas (BAKHTIN, 1998; 1992) onde as ideias e os saberes são compartilhados por meio de uma mesma língua – Libras, mas a partir de diversos pontos de vista e perspectivas.

Outro ponto que merece contra argumentação, em nossa compreensão, é relacionado ao fato de uma das debatedoras mencionar que ‘o currículo da Educação Bilíngue diverge da educação regular, acarretando prejuízos’. Essa concepção não está de acordo com os anseios preconizados nas legislações vigentes, tampouco com as demandas da comunidade surda e de pesquisadoras que se dedicam à temática, pois temos o entendimento de que o currículo “segue as mesmas linhas gerais das demais escolas comuns” (NASCIMENTO; FERNANDES, 2013, p. 5).

Ao tomarmos como exemplo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica, nº: 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, constataremos argumentos e orientações que situam a ‘Educação Indígena,

Educação de Surdos e a Educação em regiões de fronteiras’ como educação plurilíngue e, portanto, materializadas na condição de direitos linguísticos, tomando como sustentação a legislação educacional (Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948; Declaração da Organização das Nações Unidas – 2007; Constituição Federal de 1988, no § 2º do artigo 210, Decreto 5.626/2005, por exemplo). Assim, este arcabouço destaca e reitera o direito do público aqui citado de usar sua língua materna, especialmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem em âmbito da educação brasileira. Considerando essas questões, percebemos, mais uma vez, que o argumento de que o currículo da educação bilíngue diverge do da educação regular não se sustenta, sobretudo pelo fato de que as Diretrizes para a oferta de Educação Plurilíngue afirmam que “as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país” (PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020, p. 19).

Adicionalmente, as pesquisadoras Nascimento e Fernandes (2013) destacam que há um diferencial, especificamente no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, visto que ela “é ofertada como segunda língua na modalidade escrita, com metodologia diferenciada” (NASCIMENTO; FERNANDES, 2013, p. 5). Logo, se o currículo está equiparado ao da escola comum, não faz sentido e não é legítimo dizer que as escolas bilíngues causam prejuízos de conteúdo aos alunos surdos.

Após todas as discussões realizadas no Senado Federal pelos participantes das audiências e tendo como embasamentos os documentos oficiais já existentes no Brasil e as conclamações da comunidade surda, o projeto de lei (PL 4909/2020) foi aprovado, em sessão remota, pela respectiva Casa no dia 25 de maio de 2021 e, considerando essa aprovação, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, quando teve sua efetiva aprovação em 13 de julho de 2021.

No dia 03 de agosto de 2021, após muitos embates e reivindicações, finalmente foi sancionada pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, a Lei nº 14.191, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”. Essa aprovação representa uma conquista histórica para a comunidade surda brasileira. O Art. 3º da LDB é modificado e é implementado um novo capítulo. Assim, as primeiras discussões presentes na LDB mencionam no inciso XIV – “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegos e com deficiência auditiva”.

Quanto ao novo capítulo acrescentado, V-A, “da Educação Bilíngue de Surdos”, especialmente no Art. 60-A dispõe que:

entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, s/p).

A partir do artigo 60-A, apresentam-se também os § 1º, § 2º e § 3º, sendo que o primeiro trata dos serviços de apoio educacional especializado, quando necessário, no sentido de apoiar/atender às especificidades linguísticas; o segundo trata da oferta da educação bilíngue, mencionando que essa terá início ao zero ano de idade na educação infantil e se estenderá ao longo da vida; já o terceiro deixa em evidência que as prerrogativas de matrículas tanto em escolas ou em classes regulares ficam a critério do estudante ou de seus pais ou responsáveis, conforme regime de vigência do Estatuto da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Não obstante, no Art. 60-B, normatiza-se que os sistemas de ensino assegurarão ao público da nova Lei (surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas) os referidos materiais didáticos necessários, bem como professores bilíngues com formação e especialização adequadas (BRASIL, 2021, s/p). Ainda, em formato de parágrafo único, acresceu-se que “nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas” (BRASIL, 2021, s/p).

Especialmente no Art. 3º da LDB, a partir da aprovação da Lei nº 14.191/21, foram adicionados e passam a vigorar os seguintes arts: 78-A e 79-C. No primeiro, consta que os sistemas de ensino, em forma de regime de colaboração,

desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (BRASIL, 2021, s/p).

Já o segundo (art. 79-C) reporta que:

a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (BRASIL, 2021, s/p).

Por fim, o § 3º trata, especificamente, do Ensino Superior, regendo que o atendimento aos estudantes público da Lei será efetivado “mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.” (BRASIL, 2021, s/p), o que representa um grande avanço legislativo.

Contextualizado o percurso legal das lutas do movimento surdo em prol da efetivação de uma política linguística de educação bilíngue na escola de surdos e seus principais antagonistas, passamos a definir nossa compreensão de letramentos bilíngues e seus desdobramentos no ensino de português como L2 para surdos, na próxima seção.

2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Ao iniciarmos as proposições sobre letramento, é válido resgatar que esse termo é, relativamente, recente nos estudos linguísticos e educacionais no Brasil, tendo sua formatação nominal sido cunhada por volta dos anos 1980. Sua origem vem da versão inglesa do termo *literacy*, indicando um segundo campo tradutório, qual seja *literate*, que traz em sua carga significativa para o português aquele que se encontra em um modo ou condição de saber tanto ler quanto escrever (SILVA, 2011). O termo, na versão traduzida para a língua portuguesa, ganhou destaque no cenário brasileiro a partir dos estudos de Kato, em 1986, na ocasião da escrita e divulgação de seu livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Kato (1986) associa, em nossa compreensão, o termo letramento ao domínio individual do uso da linguagem em sua forma escrita.

A temática acima transposta não se estagnou em 1986 com a investigação de Kato, mas foi elegida e teve sua adesão e expansão por outras importantes pesquisadoras em suas respectivas produções, sendo elas: Tfouni (1988), no livro “Adultos não Alfabetizados: o

avesso do avesso”, fruto da Tese de Doutorado; Kleiman (1995), na coletânea por ela organizada, a qual foi nominada de “Os significados do Letramento”; novamente, Tfouni (1995), com o livro “Letramento e Alfabetização”; e claro, também, por Soares (1999), em sua renomada produção, livro, que ficou conhecido nacionalmente por “Letramento: um tema em três gêneros”. De modo igual, sabemos que em pleno século XXI tantas outras produções ganharam corporificação no cenário acadêmico brasileiro quanto se trata do tema Letramento, mas, por ora, nosso destaque histórico, maiormente, recai nos supramencionados.

Ele, o letramento, pode ser compreendido, de modo sintético, como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita, que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 86). Na perspectiva da pesquisadora Tfouni (1988, p. 9), o letramento, “por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.”

Nesta mesma direção, Kleiman (1995) demonstra compreender letramento enquanto um

conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Signorini (2001, p. 8-9) o entende como um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva como também social e político-ideológica”.

Todavia, tais práticas e definições referidas pelas autoras se basearam na perspectiva do letramento envolvendo a língua materna de aprendizes ouvintes, os quais passam por um processo no qual a consciência fonológica (relações letra/som, prosódia, rimas) serve de base para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste estudo, reconhecemos e valorizamos a questão das práticas sociais relacionadas ao uso e à função da leitura e da escrita na interação com pares, mas pensamos o letramento sob outra perspectiva. Mas que perspectiva seria essa, no caso de aprendizes surdos?

Nossa perspectiva, como reflete Fernandes (2006, p. 8), considera o letramento (e não a alfabetização) como “o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos [...] como o substantivo para nomear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula” pelos professores quando diz respeito ao ensino e à aprendizagem do português (leitura e escrita), inclusive focalizando os aspectos sócio-históricos da aprendizagem da escrita, a partir da experiência visual e do pressuposto de que o letramento para alunos surdos se dá, primeiramente, em Libras e só depois em português (PEREIRA, 2002).

Nessa mesma perspectiva, a dissertação de Silva (2010) apresenta a ideia profícua de associar e estabelecer a importância da Libras no desenvolvimento do letramento dos surdos, uma vez que essa língua tem, também, a função de/possibilita mediar a relação do surdo com os processos de escrita em diferentes e múltiplos contextos, considerando, portanto, o letramento como prática plural, podendo ser chamado de letramentos:

no que se refere às práticas de letramento em uma proposta bilíngue, (aqui chamamos proposta bilíngue aquela em que são ofertadas duas línguas ao surdo, Libras e Português, sendo a primeira a base para a aprendizagem da segunda), é inadmissível supor que crianças surdas e ouvintes possam compartilhar das mesmas estratégias de ensino (FERNANDES, 2003, p. 121)

O processo de ensinar ouvintes requer estratégias e práticas, quase sempre, priorizando as relações letra-som, enquanto que, quando se trata de crianças surdas, a singularidade principal é a materialidade linguística de uma língua visual-espacial na base do processo, cujas características próprias não se valem de elementos fonológicos, baseados no som.

Portanto, se são usuários de línguas maternas com características diferentes, o processo de ensino e aprendizagem deve se pautar, igualmente, nas particularidades linguísticas e culturais de cada grupo, o que não acontece quando surdos e ouvintes compartilham uma mesma sala de aula de alfabetização e o professor prioriza a práticas orais-auditivas como base do processo. Nesse ponto, Sanches (2014) corrobora a afirmação de Fernandes (2006, p. 121) ao afirmar que é imprescindível que se garanta o aprendizado do português como segunda língua para alunos surdos, com professores bilíngues, estratégias metodológicas e materiais didáticos diferenciados.

Não obstante, a partir de estudos produzidos por Silva (2010), confirmamos que no processo de letramento de aprendizes surdos a Libras ocupa centralidade e possibilita interpretar “duplamente” a língua escrita: interpretar/traduzir de uma língua para outra

construindo, efetivamente, sentidos, fato que Fernandes aponta em várias de suas produções acadêmicas.

Tanto nas proposições de Fernandes (2003) quanto nas de Pereira (2002; 2011) e Sanches (2014) se faz presente a significação de que o trabalho com a leitura e a escrita para aprendizes surdos deve estar pautado em uma concepção que conceba a língua além das unidades mínimas da forma (letras, sílabas e sons), para além da alfabetização, em condições que o aluno consiga atribuir sentido ao material escrito, a partir das hipóteses visuais mediadas pela Libras. Ou seja, a perspectiva dos letramentos bilíngues “propõe a amparar o aluno na compreensão de elementos internos e externos dos textos” (SANCHES, 2014, p. 39):

o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê); o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas; - há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural (FERNANDES, 2006a, p.8-9).

Essas considerações iniciais nos permitem a compreensão de que as práticas de letramentos podem se ancorar na premissa do letramento visual bilíngue, isso significa reconhecer a potencialidade do material rico em visualidade e, ainda, ser entendido/sintetizado como “modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão” (MARTINS; MARTINS, 2011, p. 86).

No artigo “Pedagogia Visual”, Campello (2008), pesquisadora e ativista surda, trata sobre o letramento visual bilíngue, mencionando a expressiva relevância de ampliar a concretização de produção e uso de materiais didáticos baseando-se em recursos visuais. Ela aponta que esses recursos podem ser chamados de “semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também” (CAMPELLO, 2008, p. 106). Podemos nos valer, ainda, dos estudos de Lebedeff (2010, p. 179), em que letramento visual pode ser compreendido enquanto “área específica de estudos que se propõe a articular o que pode ser visto e como se pode interpretar o que foi visualizado/visto”. Ambas as definições nos levam à compreensão de que o letramento visual faz referência às práticas sociais que, efetivamente, acontecem por meio da visão.

Quando pensamos na premissa do letramento visual para surdos retomamos as discussões postas por Skliar, pois ele defende a concepção de surdez como diferença (e não deficiência), que potencializa a experiência visual: “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se

constroem como experiência visual” (1998, p. 28); por isso, entendemos o letramento visual bilíngue como síntese dos processos de aquisição da Libras e da aprendizagem do português na modalidade escrita para surdos.

Notem que a perspectiva de Skliar não banaliza a experiência visual à mera percepção sensorial ou à modalidade de produção de sua língua:

Ao definir a surdez como experiência ‘visual’, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 1998, p. 11, grifos do autor)

Tomando por base esses pressupostos, afirmamos que, para os surdos, o letramento visual é entendido a partir das práticas sociais e culturais de leitura e da compreensão de signos visuais que circunscrevem todo o processo de constituição do conhecimento, sobretudo nos contextos educacionais, em que a visualidade oportunizaria o desenvolvimento dos campos intelectual, linguístico e social, vinculados aos modos de subjetivação surdos, como também nas práticas curriculares e didático-metodológicas da escola.

Embora reconhecida a importância dessas reflexões sobre o letramento e o letramento visual bilíngue para surdos, tais processos não têm sido efetivados no contexto da escola inclusiva, *lócus* onde o surdo está matriculado (por vezes, obrigatoriamente) em salas inclusivas com colegas ouvintes e deposita-se na figura do tradutor intérprete, profissional que faz a tradução do português oral para Libras e da Libras para o português oral, toda a responsabilidade pela aprendizagem. Em nossa visão, esse ambiente não configura uma educação bilíngue, de fato, mas um contexto de minoria linguística, significando que sua língua – a Libras – não é compreendida ou falada pela maioria, colegas e professores ouvintes.

Utilizamos o termo educação bilíngue em contexto de minorias por algumas razões, dentre elas, o fato de o reconhecimento do *status* linguístico da Libras ter sido efetivado somente a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que em seu artigo 1º cita que a Libras torna-se reconhecida “como meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda. Essa lei foi regulamentada apenas em 2005 com o Decreto nº 5626/2005, período relativamente tardio, pois a Libras sempre esteve presente na vida da comunidade surda sinalizante, instituída historicamente no Brasil.

A Libras é considerada minoria se comparada ao português – língua oficial e hegemônica no Brasil. A esse respeito, Lagares (2018) usa o termo línguas em situação de minorias para se referir “aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder” (LAGARES, 2018, p. 121). Isso implica dizer e reconhecer que a Libras, até o momento, não tem sido prestigiada nas relações dialógicas estabelecidas pela população brasileira, nem nas agendas políticas nacionais, tampouco em contextos de escolas inclusivas, onde apenas surdos e intérpretes demonstram conhecimento linguístico sobre ela.

Contexto de minoria também é explicado pelo mito/concepção de que o Brasil é um país monolíngue, desconsiderando, por parte de seus governantes, as várias línguas existentes, como, por exemplo, a Libras, as diversas línguas indígenas e suas particularidades linguísticas e discursivas. Além disso, mesmo com a difusão do decreto e da lei reconhecendo que a Libras é considerada propícia para o processo de escolarização, essa língua não tem tido espaço central na sala de aula, pois ora aparece como ferramenta pedagógica, ora como mero instrumento de inclusão, configurando-se como acessibilidade na sala de aula. Ademais, por que “nas políticas linguísticas para surdos, a língua de sinais pouco aparece como elemento linguístico-cultural a partir do qual é possível exercer cidadania e livre expressão” (WITCHES, 2021, p. 150).

Retomamos que, no contexto da educação de surdos, entendemos política linguística como “uma variável determinante no debate da conjuntura nacional da educação de surdos brasileiros” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.1) e “um campo de saber, de atuação, de tomada de decisão implicado em relações de poder entre línguas que circulam na sociedade, que podem ou não estar mediadas pela intervenção do Estado” (NASCIMENTO, FERNANDES; JESUS, 2020, p. 5). Portanto, quando pensamos acerca de políticas linguísticas de e para surdos, precisamos reconhecer que elas oportunizam, ou ao menos deveriam oportunizar, debates vinculados a letramentos, sim, no plural, pois tratamos de duas situações: letramento em Libras como primeira língua e letramento em português escrito como segunda língua, dimensões da educação bilíngue que discutiremos nas próximas seções.

2.2.1 LIBRAS É A PRIMEIRA LÍNGUA DOS SURDOS? CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As discussões acerca do letramento em Libras como primeira língua nos levam a crer que, primeiramente, estamos falando do processo pelo qual as crianças surdas têm a aquisição de sua potencial língua materna (LM). Abrimos parênteses neste momento para mencionarmos que usamos o termo aquisição quando se trata de uma língua natural-materna, já, aprendizado, refere-se à situação em que o processo não é natural, mas determinado por situações formais de ensino. Usamos o termo potencial para deixarmos em evidência um embate que gira em torno dos termos “língua materna e primeira língua”, embate esse que ainda é pouco discutido no campo da educação.

Em essência, o termo língua materna diz respeito à língua que seria utilizada desde a infância, ou seja, em um contexto familiar entre pais e filhos surdos ou outros interlocutores sinalizantes. Isso significa ter a Libras como língua de interação e socialização, desde a tenra idade, ou seja, quando expostas, desde cedo (primeiros meses de idade), às relações dialógicas em contextos informais do dia a dia.

Todavia, na grande maioria dos municípios brasileiros, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, por essa razão, a língua da comunicação familiar é o português em sua modalidade falada – com seus elementos fonéticos inacessíveis para os surdos. Assim, o primeiro contato não se dá com a língua de conforto e de potencial identificação cultural dos surdos – a Libras, ou seja, a língua materna de direito, como reconhecida no Decreto nº 5626/2005, meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Mas, por se tratar de uma família ouvinte, o processo de aquisição da Libras enquanto legítimo artefato cultural não ocorre. Em síntese, o português é a “primeira” língua (L1) de contato da criança surda dado o contexto familiar, mas ela não pode ser adquirida como língua materna, pelas barreiras fisiológicas da surdez.

Há casos em que esse contexto linguístico pode ser diferente, a Libras constitui-se tanto como língua materna quanto L1. Tal fato ocorre quando as crianças surdas são filhas de pais surdos, pois aí a primeira língua de contato é a língua dos pais – Libras – língua materna e, de igual modo, a primeira língua a que a criança surda tem acesso. A “aquisição da língua materna é uma forma de inserção cultural e de socialização” (GORSKI; FREITAG, 2010, p. 60). Para Quadros,

as crianças surdas, filhas de pais surdos, têm acesso à Libras porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a Libras não é somente usada com a criança, os pais usam-na para se comunicarem entre eles e com amigos. Além disso, todos os estudos que foram apresentados sobre a aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos evidenciam um processo análogo ao processo de aquisição em

crianças ouvintes. Entretanto, com crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida “deficiente” (QUADROS, 1997, p. 80).

Neste caso, os pais e filhos, por compartilharem a mesma língua, estabelecem interlocuções que “lhes inserem em relações sociais significativas por meio da linguagem [...] que no caso do surdo se dá pela língua de sinais” (LODI, 2009, p. 3), língua com a qual a criança ampliará suas relações com o mundo, constituir-se-á como sujeito da linguagem e efetivará sua alteridade.

O conceito de alteridade pode ser compreendido como “um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso” (PIRES, 2002, p. 10). Já dialogismo, célula *Mater* do círculo de Bakhtin, grosso modo, permite compreender que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados já ditos e, “uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros (MALON; VIANNA, 2012, p. 11). E, como bem mencionou Di Fanti (2003, p. 3, grifos do autor), dialogismo é “pressupor um ‘princípio’, uma ‘propriedade polivalente’, que constitui as noções desenvolvidas e se instaura como uma constante comunicação com o outro, cujo processo não comporta observações estanques.” Nessa perspectiva, defendemos que os surdos tenham contato com a Libras o mais precocemente possível, pois seu desenvolvimento ocorrerá de maneira fluida, plena e dialógica.

A compreensão de língua na concepção bakhtiniana a apreende “não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um ininterrupto, constituído pelo processo de evolução fenômeno social da enunciação, que é a sua verdadeira interação verbal, realizada através da substância” (BAKHTIN, 1929, p. 127), também, enquanto uma “atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (BAKHTIN, 1981, p. 51). Mas, para que seja constituída como fenômeno social da enunciação, no contexto linguístico de surdos, a língua deve ser vivenciada de modo contínuo, servindo-lhe como o processo criativo e de construção linguística, discursiva, cultural e identitária.

Esses pressupostos fundamentam nossa compreensão de que as práticas de letramento em Libras como primeira língua, na família e na escola, deve promover ambientes de aquisição da Libras de forma natural e significativa para o filho/aprendiz. Assim, “para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes” (GUARINELLO, 2007,

p. 48). Neste mesmo caminho, Goldfeld (2002) em suas pesquisas enfatiza a relevância da aquisição da Libras no contexto familiar, pois caso isso ocorra:

aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras (GOLDFELD, 2002, p. 166).

Ao debatermos a importância que a língua assume na constituição dos sujeitos, sejam surdos ou ouvintes; no caso de aprendizes surdos é a partir da Libras (PEREIRA, 2002; 2011), que linguagem e pensamento vão interagir no processo de interpretação significativa de todo o universo conceitual com o qual o aprendiz surdo está em contato no mundo familiar, inicialmente, e, após isso, no âmbito escolar:

a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo linguístico de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem num processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passam a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais (FERNANDES, 2006a, p. 21).

A Libras, desde a infância, significa a “possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos” (QUADROS, 1997, p. 119). Reforçando a afirmação de que a aquisição da Libras por crianças surdas deve ocorrer já desde os primeiros anos de vida, Sacks (2010, p. 38) menciona que “as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, poderá ser considerada fluente aos três anos de idade”.

Em síntese, o processo de letramento em Libras requer o contato direto, natural e constante com a língua. Como já evidenciamos, o contexto familiar nem sempre é propício para que tal processo ocorra de modo satisfatório, quando surdos nascem em famílias exclusivamente ouvintes. Nesses casos, a escola assume fundamental importância, não apenas para cuidar/educar, mas sobretudo para promover ambiente de aquisição da primeira língua, para a criança participar de situações de letramento em Libras, especificamente na Educação Infantil.

Quando se trata da educação infantil em contexto da escolarização de crianças surdas na escola regular (inclusiva), percebemos que o trabalho não é tão satisfatório, pois nesse ambiente, muitas vezes, a criança não estabelece interações linguísticas com pares surdos, e

tampouco a grande maioria conta com um educador surdo. Assim, fica nossa crítica à atual organização da escola inclusiva na educação infantil e em anos iniciais, sobretudo nas creches, para aprendizes surdos, pois, por falta de recursos, sejam eles humanos ou materiais, esses aprendizes não passam por um processo de aquisição da língua de forma espontânea. Geralmente, conta-se com a presença do tradutor e intérprete de Libras nos anos finais do ensino fundamental, como um dos únicos usuários da Libras na escola e, além disso, muitos desses profissionais, não são fluentes nessa língua de atuação.

Assim, os ambientes que defendemos como primordiais para o processo de Letramento em Libras de surdos em contexto escolar são: Escola Bilíngue e/ou Classe Bilíngue. De acordo com o Capítulo VI – da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva do Decreto nº 5626/05, Art. 22 e § 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Neves e Fernandes (2013, p. 5) reforçam que “são escolas para surdos, podendo oferecer escolaridade desde a educação infantil até o ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos”. Assim sendo, o espaço escolar para surdos:

permite transitar duas línguas com a mesma proporção de relações de uso, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português (modalidade escrita). Dessa maneira, busca-se, pela proposta bilíngue, o mesmo *status* de poder no uso das línguas em jogo (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 2).

Reconhecemos que as escolas de educação bilíngue são de grande importância, porque “constituem o lugar privilegiado para que o surdo tenha um desenvolvimento linguístico (isto quer dizer também cognitivo e afetivo) similar ao das crianças ouvintes” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 16), até porque o aprendiz surdo, para ter o desenvolvimento linguístico e cognitivo, precisa estabelecer relações dialógicas com os outros que fazem uso de uma mesma língua (FERNANDES, 2003; LODI, 2013; LACERDA, 2016), relações essas que o ambiente bilíngue possibilita. Assim, “a educação bilíngue para surdos, em escola bilíngue, parece ser mais indicada para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, já que possibilita uma escolarização de qualidade” (THOMA, 2011, p. 138), e também porque a comunidade surda a reconhece como espaço legítimo de ensino (MÜLLER; KARNOPP, 2015; ALBRES, 2017).

Para nosso estudo, o contexto da Escola Bilíngue ganha cenário total, pois nela, antes de qualquer coisa, os aprendizes surdos podem “vivenciar sua cultura e língua visual” (REZENDE, 2012, p. 82). Nesse espaço, a Libras é tida totalmente como língua de interlocução entre professores e alunos surdos e alunos-alunos e é “responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem” (FERNANDES; FREIRE, 2016, p. 5). Portanto, a referida escola “é caracterizada como tal pela “existência da proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e de professores com domínio de Libras” (NEVES; FERNANDES, 2013, p. 5).

Quanto ao professor que atua neste espaço, Nascimento e Bezerra (2014) afirmam que esse profissional é aquele que possui conhecimento em duas línguas (Libras/Português), mais especificamente, é “quem possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue”, uma vez que desenvolverá ações de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue, considerando as práticas pedagógicas sensíveis aos aspectos concernentes à realidade dos alunos surdos, bem como didáticas visuais (NASCIMENTO; BEZERRA, 2014, p. 57). Ademais, Svartholm (2014) pontua que o professor bilíngue precisa ter uma formação pedagógica e metodológica de base linguística, além dos conhecimentos sobre as duas línguas.

Vale destacar que as escolas bilíngues, antes de qualquer coisa, não são segregadoras, nem segregacionistas, “pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 19).

Diante do que expomos até o momento, percebemos que tanto na escola inclusiva quanto na bilíngue um eixo comum se imbrica quando se trata do letramento em Libras, qual seja: a reflexão sobre uma pedagogia visual, pautada em práticas de ensino mediadas pela Libras, exige pensar em quais recursos/didáticas visuais potencializariam o letramento em libras na infância. A questão traduz, a nosso ver, a necessidade de se pensar e oferecer ao aprendiz surdo as mais diversas possibilidades de contato com pares linguísticos presencialmente e, consolidando a circulação da Libras na escola, como comunidade linguística que não se produz no seio familiar, geralmente de ouvintes.

De forma complementar, precisamos pensar que os processos de interação verbal dependem, também, da imersão em contextos de enunciação em que circule uma diversidade de gêneros. Nessa perspectiva, convocamos uma reflexão acerca das formas e abordagens de

promoção de práticas de letramento bilíngues, chamando a atenção para o debate dos gêneros textuais, práticas que têm sido amplamente debatidas na alfabetização de crianças ouvintes. Assim sendo, os gêneros textuais podem ser compreendidos como,

fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Eles têm se caracterizado enquanto eventos textuais relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992), dinâmicos, surgindo em decorrência de necessidades e atividades socioculturais e das relações com as múltiplas tecnologias (MARCUSCHI, 2002). Assim, com o advento da cultura eletrônica (novas tecnologias concernentes à área da comunicação), presenciamos o florescer de novos gêneros e que se situam, funcionalmente, nas culturas em que se desenvolvem. E “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Ibid, 2002, p. 22). Por conseguinte, “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 19), não que as questões estruturais não estejam coadunadas a essas discussões, mas elas não assumem papéis secundários.

Logo, o movimento tecnológico possibilitou a manifestação e circulação de inúmeros gêneros diferentes com identidades próprias e reverberou novas relações que se instauram com a aplicabilidade e usos da linguagem e determinados contexto sociais, por exemplo, o contexto escolar quando se trata do processo de alfabetização. Um dado relevante quando se trata dos novos gêneros é que podemos observar as múltiplas integrações entre os diversos tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e as respectivas formas em movimento, isso pois os gêneros são “fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos” (MARCUSCHI, 2002, p. 33).

O autor ainda menciona que se usa a expressão/termo gênero textual para se referir aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23), sendo a construção composicional, imbricada ao conteúdo temático e ao estilo também características dos gêneros (BAKHTIN, 1997). Mediante a tais constatações, podemos dizer, a partir do autor acima aludido, que gêneros textuais corporificam/podem ser

a- Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; b- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; c- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Ao pensarmos em contexto escolar, ancoramo-nos nas discussões que operam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, que o trabalho com o texto deve ser realizado a partir das múltiplas bases dos gêneros textuais, sejam eles orais, escritos e, neste estudo, os sinalizados, possibilitando que os alunos produzam e realizem análises de eventos linguísticos mais diversos possíveis, permitindo, também, a identificação das características e gênero de cada um deles (MARCUSCHI, 2002) o que permitirá, de modo igual, praticar e investir nas inúmeras possibilidades de produção escrita. Diante das proposições inferidas acima, podemos dizer que

o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia [...] de modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos (MARCUSCHI, 2002, p. 36).

Especificamente em se tratando do trabalho com aprendizes surdos, no que tange ao ensino de língua, podemos nos ancorar na diversidade de gêneros possíveis narrados e registrados em Libras (videolibras). Quando pensamos nessa diversidade sinalizada, trazemos os vídeos de contação de histórias (Cinderela Surda; Patinho Feio, por exemplo), poemas, e tantas outras possibilidades discursivas, todas apresentadas por surdos sinalizantes.

Assim, quando expomos as possibilidades de contato dos surdos com a vasta produção sinalizada, registrada em videolibras, e que está circulando na *internet*, esse conjunto de produção, que foi chamado por Medeiros e Fernandes (2020) de gêneros textuais sinalizados em videolibras, contribuirá, efetivamente, para a difusão/circulação da Libras em meio aos aprendizes que poderão ter contato com textos sinalizados das mais diversas esferas discursivas: literária, acadêmica etc. Até porque, segundo Lodi, Bortolloti e Cavalmoreti (2014, p. 137),

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

Em síntese, entendemos que no processo de letramento em Libras o uso do gênero textual sinalizado é de extrema relevância, ainda mais quando se trata de surdos filhos de pais ouvintes, pois crianças e jovens surdos terão contato direto com materiais que permitem e contribuem para o letramento visual bilíngue a partir de sujeitos adultos fluentes e, com isso, terão a oportunidade de aquisição e ampliação do repertório linguístico e curricular baseando-se na Libras – língua fonte e alvo da aprendizagem, pois será por ela e por meio dela que ocorrerá o despertar da consciência (BAKHTIN, 1995).

Nossas reflexões sobre os gêneros sinalizados seguem aprofundadas na seção 2.4. Por ora, faremos a discussão das questões inerentes ao letramento em português escrito como segunda língua.

2.3 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA: DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Ao principiarmos as discussões acerca do letramento em português escrito como segunda língua para surdos, devemos deixar em evidência que o termo “segunda língua (L2) é usado para se referir àquela que não é a língua materna de uma comunidade e que é aprendida pelo contato com pessoas que falam/escrevem aquela língua” (FIGUEIREDO, 2001, 17). Por assim ser, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é considerada a L2 de pessoas surdas, pois, em tese, a Libras deveria ser ofertada como primeira língua desde a infância.

Quando falamos em aprendizado de uma L2 estamos dizendo acerca da forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas, que não a sua materna, podendo ocorrer essa aprendizagem dentro ou fora da sala de aula (FIGUEIREDO, 2001; SILVA, 2016). Pelas razões já expostas referentes à situação de minoria linguística dos surdos brasileiros e pelo fato de a maioria nascer em famílias ouvintes, nosso estudo terá como foco as características da aprendizagem em contexto escolar.

Assim, antes de qualquer outra argumentação, é imperativo postularmos que o ensino e a aprendizagem do português como segunda língua em sua modalidade escrita só serão possíveis se realizados por interlocutores bilíngues (fluentes em Libras e em português) que propiciem “oportunidade de significar a linguagem escrita em seus diversos usos a partir das diferentes possibilidades permitidas por meio do uso da Libras” (LACERDA et al., 2016, p. 15). Ainda, que os protagonistas responsáveis por esse ensino tenham compreensão acerca do

processo de significação e constituição de sentidos advindos da Libras, os quais precisam ser postos em diálogos com os do português (PEREIRA, 2014). Além do mais, faz-se necessário que os professores

levem em consideração que o desenvolvimento de linguagem e os processos de ensino-aprendizagem de uma língua têm seu início a partir de diferentes práticas de leitura, por meio de atividades que privilegiem os aspectos visuais, pois estas atividades fazem com que diversas esferas simbólicas sejam acionadas para propiciar a construção do novo conhecimento (LACERDA et al., 2016, p. 15).

Os dizeres acima imprimem a compreensão de que aprender-ensinar português na modalidade escrita para surdos é um processo que necessita acontecer de modo bastante significativo e visual, e não ser entendido como algo acabado ou como um sistema fechado de normas pré-existentes, como tem ocorrido no cenário atual em muitas escolas brasileiras. Além disso, tal aprendizagem precisa ocorrer com base na língua materna dos surdos, ou seja, “a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Com relação ao ensino de português escrito como segunda língua, Dorziat e Figueiredo (2003, p. 7) relatam que:

o uso da língua de sinais é critério básico para esse trabalho, assim como o são as línguas orais no ensino de ouvintes. Ela não é apenas o código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e na consequente estruturação do pensamento para os surdos (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

No âmbito do referido ensino-aprendizado de português, o professor carece ter em mente que quando tratamos de uma segunda língua nosso cérebro recorre a/ancora-se em uma competência comunicativa já existente em outra língua, usualmente, a materna. No caso de aprendizes surdos, sua base se dará fundamentalmente na Libras para somente depois compreenderem as funcionalidades possíveis do português escrito e seus diversos exemplos de uso (LODI, 2012).

No sentido de evidenciarmos quão necessárias são essas discussões/reflexões/pesquisas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de português escrito como segunda língua é que destacamos, no âmbito das políticas linguísticas, documentos oficiais que dispõem sobre educação bilíngue de surdos na última década, subsidiando o processo de reflexões desta seção: a Lei nº 10.436/2002; o Decreto nº

5.626/2005; a Recomendação Nº 001/2010 do CONADE; o Relatório do GT Bilíngue (2014); a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e, mais recentemente, a Lei nº 14.1991 de 3 de agosto de 2021, dos quais apresentamos no quadro abaixo súmulas que tratam da Língua Portuguesa para surdos:

QUADRO 5: documentos oficiais que dispõem sobre o Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos

Documentos	Excertos relacionados à LP como L2
Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais- Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
Decreto nº 5.626/2005 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.	Art.14 - § 1º c) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.
Recomendação Nº 001/2010 do CONADE Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos.	[...] as provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por Professores de Língua Portuguesa para Surdos ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras.
Relatório do GT Bilíngue/ 2014 Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.	[...] a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade.
Lei nº13.005/ 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências	4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdocegos.
Lei nº13.146/ 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da	Art.28: IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	escolas inclusivas.
Lei nº 14.1991/2021 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

FONTE: elaborado pelo pesquisador (2022)

Até aqui, pensamos que esteja evidenciada a condição de que o português será uma segunda língua para a comunidade surda, desde que a Libras seja assegurada como língua materna, na infância, o que ainda é uma realidade intangível na maioria dos municípios brasileiros. Também debatemos que, no processo de ensino-aprendizagem do português escrito, a segunda língua deveria ser abordada na perspectiva do letramento visual bilíngue, valendo-se da enunciação verbo-visual.

Todavia, essa concepção é bastante recente, ganhou destaque maior a partir dos anos 2000 por meio de pesquisas nas áreas dos estudos linguísticos e educacionais com foco nos aprendizes surdos e seus processos de desenvolvimento da linguagem. Antes desse período, professores que atuavam com crianças surdas nas séries iniciais tinham como prática básica o processo de alfabetização no mesmo patamar das ouvintes. Isso quer dizer que trabalhavam a partir da abordagem fônica, captada pelas vias auditivas, já que o português falado tem modalidade oral-auditiva e desconheciam/invisibilizavam, em muitos casos, as particularidades linguístico-culturais dos surdos, cujas experiências de aprendizagem são determinadas por processos visuais-espaciais.

A par desta particularidade linguística distinta entre surdos e ouvintes no processo de ensino e aprendizagem de português, Sanchez (1999), mencionado por Dorziat e Figueiredo (2003), destaca uma crítica em relação a isso, postulando que:

o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita está em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidade que têm tido os professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar (SANCHEZ 1999 citado por DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Tendo em vista a crítica explicitada pelas autoras, alunos ouvintes já chegam à escola com o português oral adquirido por meio do contato contínuo com os familiares e, mesmo assim, apresentam dificuldades para aprender a forma escrita. Imaginemos, por outro lado, as crianças e os jovens surdos que em sua maioria não compartilham a mesma língua – de sinais – no bojo familiar e já adentram no processo de escolarização sem ter adquirido uma língua materna e os professores se valem de processos únicos para públicos distintos. Quase impossível haver aprendizagem do português escrito nesse contexto!

Além disso, principalmente nas séries iniciais, quando o professor inicia seu trabalho com ensino de português escrito para surdos, ele se pauta no processo de alfabetização, no domínio do código, o que se configura em uma concepção e em uma prática não válidas para o público surdo, pois a alfabetização “pressupõe o processo de treinamento ou reconhecimento das relações entre a oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas, envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras” (FERNANDES, 2003, p. 88), habilidades essas que não pertencem, não são e tampouco devem ser vinculadas ao universo dos surdos, dadas as suas especificidades linguísticas e culturais.

Dando ênfase ao que mencionamos acima, rememoramos uma crítica muito contundente feita por Fernandes (2003) e que assumimos como válida até o presente momento no que tange ao processo de alfabetização no contexto anunciado acima, qual seja:

a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando este processo de alfabetização (FERNANDES, 2003, p. 89).

São características como as citadas que dificultam a aprendizagem da língua escrita e colocam os surdos em defasagem se comparados a ouvintes, pois da forma como tem se instaurado:

o primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar (FERNANDES, 2006b, p. 7).

Os eventos mencionados anteriormente nos explicam que, quando o ensino advém fundamentado na analogia entre oralidade e escrita, há diferentes implicações no processo de

alfabetização dos alunos surdos, que podem ser notadas no quadro sistematizado por Fernandes (2006b):

QUADRO 6 - Procedimentos adotados na alfabetização e implicações para a aprendizagem de alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e da percepção de que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre, pois a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

FONTE: Fernandes (2006b).

Mais uma vez, notamos que, com estratégias como essas utilizadas no processo de alfabetização, torna-se “quase impossível oferecer caminhos para a apropriação da escrita pelos surdos. Quanto mais tradicional for a prática do professor, menores são as chances de avanços do aluno” (FERNANDES, 2006b, p. 8). Nessa concepção, os professores ignoram as peculiaridades linguísticas dos surdos e seguem perpetuando as “estratégias baseadas na oralidade e na audição como referências para apropriação da leitura e escrita” (FERNANDES, 2006b, p. 18), práticas que não funcionam e não deveriam mais ser usadas no contexto de escolarização de crianças surdas.

Contudo, mesmo sabendo de todos os percalços trazidos pela alfabetização centrada em metodologias que primam pela consciência fonológica, em 26 de setembro de 2019, durante o “Fórum de Políticas Públicas para pessoas surdas e com deficiência auditiva”, a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às pessoas com deficiência do Ministério da Educação, representada, à época, por Nídia Limeira de Sá, da Gestão do então Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) apresentou e reafirmou a utilização do Método Fônico

para se alfabetizar crianças surdas. A diretriz está prevista oficialmente no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob a argumentação (não comprovada cientificamente) de que havia evidências de que tal método facilitaria a aprendizagem da língua escrita, o que percebemos ser um total descompasso, visto que, como já debatido, as competências fonológicas da fala/oralidade exigidas são inacessíveis aos surdos.

Posto isso, pesquisadores, familiares e profissionais das mais diferentes áreas que se dedicam às causas da educação de surdos manifestaram repúdio contra o referido método. Como exemplo temos a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), que se posicionou contrária por motivos como:

- a- o método fônico desprestigia a língua na modalidade visuomanual, ao sugerir um trabalho com a conscientização da fala; A conscientização e manipulação fonêmica da língua não é possível para todos os surdos, nem tampouco para todos os surdos oralizados. Esse contexto só cabe às pessoas ouvintes e, salve poucas exceções, aos surdos que possuem dispositivos eletrônicos que permitem que tenham habilidades auditivas suficientes para que esse processo seja realizado ou que tenham perda auditiva leve/moderada. Ou seja, nem mesmo os surdos oralizados beneficiar-se-iam, na sua totalidade, do método fônico (SBFa, 2019, p. 1);
- b- O método fônico supõe um desenvolvimento da "rota fonológica" para leitura, o que não é possível para grande parte dos surdos. A proposta do método fônico baseia-se na audição e na fala e não é uma proposta visual, da qual o surdo pode compreender as relações entre os grafemas e o sentido lexical das palavras. Ou seja, a rota de processamento auditivo funciona por conexões diferentes das rotas de processamento visuais (SBFa, 2019, p. 2);
- c- O motivo pelos quais os surdos apresentam dificuldades com a aprendizagem da escrita não é a ausência do método fônico. Foram as medidas utilizadas por mais de 100 anos no contexto da educação dos surdos que priorizaram a oralização sem condições auditivas para isso (SBFa, 2019, p. 2).

Ainda, em consonância com a crítica ao método fônico como processo de alfabetização de crianças surdas, tomemos também como referência o documento institucional redigido e publicizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), mais especificamente pelo GT – LIBRAS em 2019, que cita ser contra o referido método por inúmeras razões, sendo algumas delas:

- 1- entender, pela ciência e pela prática, que o Método Fônico viola os direitos de acessibilidade aos surdos a uma educação bilíngue, em que o português escrito seja o foco de ensino, desde a alfabetização. Tal proposta não garante o acesso à leitura e a escrita com base visual necessária às pessoas surdas, exatamente porque essas pessoas não têm a audição que os permita acessar essa via de informação. O perfil auditivo de surdos usuários de línguas de sinais geralmente apresenta limiares que caracterizam perda sensorineural severa a profunda (ANPOLL, 2019, p. 1);
- 2- o Método Fônico tem como principal pilar o uso da Consciência Fonológica para o estabelecimento de relações entre a fala e a escrita. Para um surdo com perda definitiva e profunda, a Consciência Fonológica não está baseada nos sons da fala,

da língua oral, e sim nas características da língua de sinais, sendo impossível o estabelecimento natural de relações entre fala e escrita (ANPOLL, 2019, p. 2);

3- a língua de sinais embasa o desenvolvimento da alfabetização, como demonstrado em pesquisas em que os níveis de consciência fonêmica na língua de sinais (forma dos sinais, ou seja, configurações de mão, locação, movimento, marcações não-manuais) são positivamente relacionados com a proficiência nestas línguas. As crianças podem usar sua consciência metalinguística na língua de sinais como uma ponte para suas habilidades de alfabetização (assim como observado por Czubek & Snoddon (2016) na língua de sinais americana e no inglês) (ANPOLL, 2019, p. 2);

No primeiro exemplo, trouxemos constatações advindas de professores e pesquisadores brasileiros da área da fonoaudiologia que realizam investigações quanto às possibilidades satisfatórias de alfabetização em português, por meio da Libras, de crianças surdas brasileiras que constataram a ineficiência do método fônico. Já o segundo exemplo, disposto pela ANPOLL, traz ainda mais detalhadas as características típicas de base linguística e educacional por meio das quais repudiam este método. O referido documento, datado de 7 de outubro de 2019, congregou assinaturas e apoio de vários pesquisadores e professores – surdos e ouvintes – brasileiros bem como da Argentina, Paris, Uruguai, Nova York e México e mostra quão fadada seria a alfabetização de surdos por meio do método aludido anteriormente.

As moções contrárias ao método também vieram de grupos de pesquisa e federações/associações de surdos brasileiros - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Grupo interinstitucional de pesquisas em educação de surdos (GIPES), de professores alfabetizadores e tantos outros, constatando que “a proposta de alfabetização para surdos pelo método fônico [é] um equívoco, pois o desenvolvimento da leitura e escrita da língua portuguesa por crianças surdas ocorre a partir dos seus conhecimentos linguísticos na Libras, uma língua de modalidade visual-espacial”. (GIPES, 2019)

Portanto, dadas as características acima transcritas e por conhecermos a realidade educacional de surdos brasileiros, bem como as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas no âmbito da escola regular, somos totalmente contra a implementação do Método Fônico na escolarização dos surdos. Sua efetivação seria, a nosso ver, a instauração do caos/fracasso na alfabetização de crianças surdas, assim como ocorreu na década de 1980, a partir do Congresso de Milão¹³ e com a exigência do método oralista na educação dos

¹³ 1ª Conferência Internacional de Educadores de Surdos que foi organizada pela Pereira Society, coletivo de pessoas que se opunham ao uso e à difusão das línguas de sinais, realizada no período de 6 a 11 de setembro de 1880 em Milão. Foi um evento composto por mais de 160 especialistas do mundo todo para discutir acerca do

surdos. Portanto, nossa manifestação é contrária ao método fônico. Não nos sentimos contemplados com a sua proposta de alfabetizar por meio sonoro àqueles que têm como essência a aprendizagem através de uma língua de materialização gestual-visual-espacial que requer interação verbo-visual.

Cremos, ainda, que a utilização/proposta do método fônico representaria um verdadeiro retrocesso para a educação bilíngue de surdos, pois, conforme apresentado por Fernandes (2019) na entrevista intitulada “Alfabetização de surdos pela abordagem fônica” e concedida ao Núcleo de Ensino de Libras/Coordenação de Letras-Libras da UFPR, UFPR-TV, e disponibilizado no *YouTube*¹⁴, tal método se traduziria em uma forma de normalização dos sujeitos surdos, mediante as normas ouvintes (FERNANDES, 2019; OPOLZ, 2020), ou seja, a maioria ouvinte pensaria: vamos ensiná-los com a mesma metodologia aplicada aos aprendizes ouvintes e tudo estará certo, desconsiderando as demandas linguísticas específicas da comunidade surda e, ainda, na tentativa de apagar as conquistas históricas, a língua, a identidade e os artefatos visuais alcançados a duras custas nas lutas contra-hegemônicas.

Entendemos que se eles, os surdos, não apresentam processamento auditivo para corresponder a uma consciência fonológica, tal proposta é inadequada. Repetimos incansavelmente que “uma criança surda não pode ser alfabetizada pela via fonética porque é necessário significar, contextualizar; o que ocorre somente através da prática de letramento e

futuro educacional dos indivíduos surdos. Todavia, cabe salientar que majoritariamente os participantes – especialistas – da referida conferência eram ouvintes e defendiam a manutenção e o poderio da língua falada – oralidade – como forma primeira de educação dos aprendizes surdos, pois acreditavam que as línguas gestuais (hoje sabemos ser chamadas de língua de sinais) implicariam retrocessos no desenvolvimento da linguagem. Durante as datas citadas, 12 profissionais se manifestaram nessa Conferência, mas apenas três deles defenderam o uso e a importância da língua sinalizada como forma de melhor educar e inserir os sujeitos surdos na sociedade, sendo eles: Edward Gallaudet, Thomas Gallaudet e Richard Elliot (CRISTIANO, 2017). Assim, ao final da Conferência, com base na maioria ouvinte, decidiu-se que daquela época em diante, quando se tratar da educação de surdos, o método a ser utilizado seria o oralista e, conseqüentemente, o uso da língua de sinais estaria estritamente proibido, e caso algum estudante fosse visto sinalizando seria seriamente punido, inclusive poderia ter suas mãos amarradas, o que forçava abruptamente o uso da língua oral. Vários estudos (BENEDETTO; SANDOS; SCHUNZEN, 2012; CALIXTO; CASTRO, 2015 etc.) demonstraram que a partir desse método o desenvolvimento linguístico e curricular dos surdos entrou em declínio, já que no contexto educacional os referidos alunos eram mais expostos às imposições de aprenderem a falar via oralidade do que terem oportunidade de aprendizagem de conteúdos escolares, e sobretudo porque era utilizada uma língua inacessível a eles. Com efeito, “esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais” (STREIECHEN, 2012, p.17). Em outras palavras: “O Congresso de Milão é considerado para a comunidade Surda como o século do ‘holocausto’, pois proibia os professores Surdos de dar instrução nas escolas de Surdos, o uso da língua de sinais dentro das escolas de Surdos e determinava o fechamento dos institutos em regime de internato. Houve um declínio dos professores Surdos até a quase extinção dos mesmos, restando poucos professores Surdos no mundo” (CALIXTO; CASTRO, 2015).

¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/w5ONMcJaVZs>. Acesso em 12/06/2022.

mediante expressão linguística na Língua de Sinais” (OPOLZ, 2020, p. 87), sua língua de identificação cultural e materna.

Quando pontuamos o letramento no contexto citado por Opolz (2020), transcrevemos que ele coaduna com a apropriação da leitura e da escrita em práticas bastante significativas no intuito de responder às mais distintas demandas sociais, como bem lembrou Fernandes (2006) em seu texto “Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações”. Na referida acepção, a autora acima confirma que é:

possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras (e não fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para a apropriação da língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais (FERNANDES, 2006b, p. 5).

O letramento, aqui defendido, tido como apropriação da leitura e da escrita, emana o significado de ser prazeroso. “Ele é lazer, é acesso à informação, é comunicação, é, enfim, exercer cidadania por meio de uma condição, em diferentes práticas sociais” (FERNANDES, 2003, p. 99). É uma forma de conceber a possibilidade de leitura e de escrita adquiridas com base na Libras. Porém, não é usual que essa experiência se torne concreta aos aprendizes surdos, haja vista que grande parte deles está matriculada em escolas comuns, sendo submetida às mesmas metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita postas aos colegas ouvintes, o que já demostramos causar prejuízos intensos ao público sinalizante aqui demarcado (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003).

Em face do exposto, somos favoráveis à educação bilíngue, entendida aqui a partir da Lei nº 14.191/2021, em seu art. 60, como “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos [...]” (BRASIL, 2021), quando se trata, inclusive, das possibilidades de leitura e de escrita, já que neste contexto a educação escolar se dará em Libras, supostamente com profissionais fluentes em língua de sinais e também em português. E, conseqüentemente, o ensino do português será atribuído a partir das relações linguísticas/discursivas estabelecidas na e por meio da própria língua materna deste público.

A escola bilíngue é expressivamente importante porque nela o professor reconhece e considera, ou ao menos deveria, os aspectos da cultura e das identidades surdas que “estão incorporados ao currículo, que segue as mesmas linhas gerais das demais escolas comuns”

(NASCIMENTO; FERNANDES, 2013, p. 5). Ademais, destaca-se que há um diferencial especificamente no que concerne à disciplina de português, pois ela “é ofertada como segunda língua na modalidade escrita, com metodologia diferenciada” (NASCIMENTO; FERNANDES, 2013, p. 5), prevista no capítulo “CAPÍTULO V-A – “DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS” na LDB.

Por fim, ao projetarmos “metodologia diferenciada”, principalmente no ensino de português escrito como segunda língua de surdos, queremos elucidar que os professores que atuarão frente a essa disciplina reconhecem, ou deverão reconhecer, que o ensino dela necessita acontecer na perspectiva de uma L2 e por isso se valerão de materiais diversos e ricos em visualidade, terão como subsídios os múltiplos gêneros textuais possíveis, incluindo principalmente o sinalizado, temática que aprofundaremos na seção vindoura.

2.4 A DIMENSÃO VERBO-VISUAL NA ENUNCIÇÃO E OS GÊNEROS TEXTUAIS SINALIZADOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA LEITURA BAKHTINIANA

Dada a centralidade deste campo teórico nesta tese, esta seção se consolida no sentido de apresentarmos discussões gerais que podem ser tomadas como arcabouço teórico-metodológico na/para implementação das práticas de letramentos bilíngues de professores de estudantes surdos, em especial, no nosso contexto investigativo, o Ensino fundamental II. Assim, materializamos, aqui, uma síntese dos estudos que vimos desenvolvendo nos últimos anos, sobretudo no doutorado e em parceria com nossa orientadora, inquietações que marcaram minha experiência profissional e a rica dialogia vivenciadas no campo de pesquisa. Para tanto, evidenciamos algumas discussões iniciais sobre os Estudos Dialógicos do Discurso, mais especificamente acerca da dimensão verbo-visual enunciativa em uma perspectiva bakhtiniana, partindo do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin e de alguns pesquisadores que se dedicam a estudar suas ideias e a aplicá-las no contexto do ensino de línguas. Em nosso caso, o recorte específico buscará refletir sobre a enunciação verbo-visual nas práticas de letramento bilíngues aplicadas ao ensino de português como segunda língua (L2) e a contribuição dos gêneros textuais sinalizados em Libras nesse contexto.

Nas seção 2.3 discutimos sobre a importância de um ambiente de letramento com crianças surdas, no qual ela tenha acesso a uma vasta produção de gêneros sinalizados,

registrados em videolibras, das mais diversas esferas discursivas, qualificando seu processo de aquisição, uso e reflexão sobre a língua de sinais, assim como acontece com a imersão das crianças ouvintes em diferentes gêneros e esferas da comunicação humana, desde muito pequenas.

Defendemos que as práticas de letramento em Libras deveriam promover essa imersão em gêneros sinalizados registrados em vídeo, enfatizando as experiências visuais dos surdos na interação verbal por meio de enunciados verbo-visuais como ponto inicial ao trabalho, como etapa anterior e constituidora do processo de leitura e de escrita em português. Ao propormos o uso do gênero textual sinalizado registrado em videolibras como importante e inovadora estratégia no ensino e aprendizagem do português escrito, estamos afirmando que ele se constituirá na mesma perspectiva de circulação dos mais diversos gêneros atuais. Isso quer dizer, por exemplo, que da mesma forma que o gênero textual “receita culinária” está registrado na escrita e circula nas práticas escolares, o gênero textual sinalizado “receita culinária” deve compor o acervo de materiais da educação bilíngue de surdos, resguardando suas características composicionais, por exemplo: conter título, ingredientes e modo de preparo, verbos comumente no imperativo, linguagem clara e objetiva e, sucessivamente, com o passo a passo a ser seguido para que a receita seja feita, propriedades formais de textos instrucionais desse gênero.

Se o conteúdo programático a ser trabalhado contemplar linguagem dissertativa-argumentativa, a versão no gênero textual sinalizado vai garantir e salvaguardar a mesma tipologia textual em Libras, apresentando elementos de pessoalidade ou impessoalidade, construções verbais na terceira ou primeira pessoa, demonstração de um determinado raciocínio, defesa de um ponto de vista ou problematização de uma realidade, munindo-se de fatos, argumentos e dados estatísticos ou de natureza diversa para auxiliar na justificativa das ideias postas e defendidas pelo autor e que serão desenvolvidas no decurso da produção. Ou seja, os requisitos necessários à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão, seções indispensáveis ao gênero dissertativo-argumentativo, estarão presentes também no gênero textual sinalizado, sendo que, para demarcar cada uma delas, poderá ou não haver marcadores que explicitem tais mudanças, por exemplo, já em vigência em trabalhos acadêmicos, a alteração da vestimenta – cores e modelos, mudança do plano de fundo da parede/cenário – cor, iluminação etc., ou demarcações direcionais – apontamentos, giros de corpo para a direita, esquerda durante o registro em videolibras.

Obviamente que esses dois exemplos não esgotam as possibilidades de registros do discurso visual-espacial em vídeo. Todavia, eles nos provocam a reflexão e constituem ilustrações precípuas de que pela língua de sinais, mais especificamente por meio do gênero textual sinalizado registrado em videolibras, que defendemos nesta tese, é possível difundir todas as características dos múltiplos gêneros da oralidade e escrita já consagrados e debatidos por pesquisadores como Brait (2002), Antunes (2009), Geraldi (1991; 2006), Marcuschi (2002), Possenti (2002), Travaglia (2002; 2004; 2007) e tantos outros. Precisamos, avançar teoricamente, na análise desse universo aplicado às línguas de sinais e às demandas de ensino de estudantes surdos dos diversos níveis de ensino, sobretudo quando se trata do Ensino Fundamental II, etapa de nosso estudo nesta tese.

A partir da viabilização do gênero textual sinalizado será possível, por exemplo, permitir que aprendizes surdos comparem um texto sinalizado que mantém as características básicas daquele gênero com sua forma de registro em português, identificando, na leitura, palavras, frases, expressões e parágrafos a partir da sinalização do vídeo. Contarão com a possibilidade de pausar, rever, refletir sobre o que viram – leram em sinal, e continuar o processo de escrita e reescrita do texto em português, tanto de forma individual ou coletivamente com os demais colegas de sua turma.

De modo igual, o professor também poderá se valer do gênero em videolibras para destacar elementos linguísticos, mostrando que em determinado enunciado foi usado um sinal específico, mas que esse não foi nominado pelo aprendiz surdo em sua produção escrita. Poderá, com a língua e por meio dela, refletir sobre o processo de escrita e suas significações e sentidos, diferenças entre Libras e português.

Outra possibilidade de trabalhar o português como segunda língua escrita de surdos por meio dos gêneros textuais é se valer primeiro do conhecimento do aprendiz acerca da temática e/ou das características solicitadas pelo professor, se será a escrita de uma história, piada, receita culinária, texto narrativo, jornalístico, resenha etc., e a partir de então registrar a sua produção em videolibras – como se fosse um rascunho, mas sinalizado. Depois, rever esse rascunho quantas vezes forem necessárias e a cada uma delas, se possível, regravar ampliando pontos que ainda não foram bastante adensados. Isso feito, poderão ser retomados os procedimentos de reflexão sobre o texto, ou seja, partir de um texto sinalizado que poderá tomar forma, também, na modalidade escrita, sendo que os produtores poderão ver, pausar, rever e pensar os termos/estruturas sinalizados/as que são equivalentes ou apresentam cargas semânticas na escrita em português, assumindo que esta língua será sua segunda e que,

portanto, a produção escrita dos surdos poderá apresentar características daquela “de um ‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos” (LODI, 2013, p.180, grifos do autor), assim como as marcas da oralidade da língua portuguesa podem ser vistas/percebidas nos textos escritos por ouvintes.

Tendo em vista essa diretriz que envolve a produção de materiais didáticos específicos em Libras, gostaríamos de debater o pressuposto desse processo de enunciação que está presente nos gêneros sinalizados que já circulam em Libras na *internet* que trata da verbovisualidade. Fernandes (2022, p. 226) argumenta sobre a “aplicabilidade do verbo-visual como categoria que constitui a enunciação nas manifestações de artefatos culturais produzidos pelos surdos em gêneros sinalizados”. Segundo a autora, embora a Libras tenha destaque na enunciação, ela compõe com outras semioses visuais não-verbais presentes no texto sinalizado, a dinâmica de um processo que conduz ao letramento visual bilíngue de leitores/interlocutores surdos.

Considerando os estudiosos sobre o Círculo e suas materializações, tomamos como ancoragem dialógica sobre a dimensão verbo-visual dos enunciados, constitutiva do plano de expressão e do conteúdo, na perspectiva bakhtiniana, as diferentes obras de Beth Brait (1996; 2005; 2010; 2013; 2016), autora que se dedica às particularidades da “produção de sentidos e efeitos de sentido promovidos pela verbo-visualidade” (BRAIT, 2013, p. 10) e às especificidades do enunciado verbo-visual. A autora menciona referências acerca de enunciados não-verbais em diversas obras do Círculo de Bakhtin, entre elas, destacamos “Problemas da poética de Dostoiévski” (2010, p. 211); “O autor e a personagem na atividade estética” (2011, p. 23-25); “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (2011, p. 307); e “O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica” (2012, p. 48-49). O que nos permite, conforme mencionam Costa e Padilha (2020), usar também os conceitos bakhtinianos nos processos de análise dos planos/materialidades de expressão tanto verbal quanto não-verbal.

Os primeiros trabalhos de Brait que integram a categoria verbo-visual, em sua origem, tomam como período o ano de 1996, época em que foi publicado o livro intitulado “Ironia em Perspectiva Polifônica”. Nessa obra, Brait empreende um estudo que abrange a ironia, no qual utiliza como objeto de análise páginas iniciais de jornais com circulação nacional. Nas análises efetuadas, a pesquisadora considera que um grupo de elementos dos planos de expressão verbal e visual, “espécie de colagem verbo-visual” (BRAIT, 2008), auxilia na

compreensão dos efeitos de sentido. Portanto, “a relação constitutiva entre as sequências verbais e as sequências visuais não-verbais definem o enunciado como o todo verbo-visual” (BRAIT, 2013, p. 57).

Brait (2008), ao mencionar um exemplo de análise a partir da primeira página do conhecido jornal brasileiro “Folha de São Paulo”, do dia 7 de janeiro do ano de 1999, afirma que:

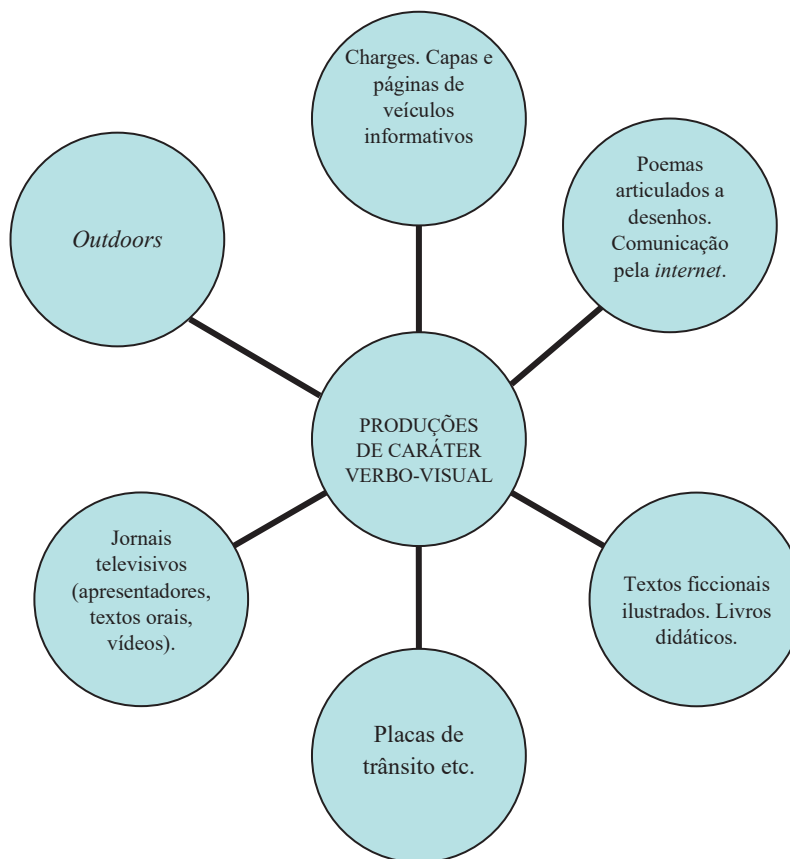
é a diagramação – o projeto gráfico da página, a maneira de colocar as informações verbais e visuais nesse espaço – que propõe o conjunto, a possibilidade de leitura e interpretação dos dois acontecimentos como se a foto fizesse referência à manchete e vice-versa. A foto está emoldurada pelas sequências verbais e as sequências verbais têm como centro catalisador a foto (BRAIT, 2008, p. 45).

Conforme anuncia Brait (2010), no campo jornalístico, o projeto discursivo verbo-visual pode ser composto por alguns elementos, dos quais podemos destacar desenhos, ilustrações, gráficos e infográficos, sempre

articulados a textos verbais com os quais estão constitutivamente sintonizados a partir da disposição das matérias numa dada página, da organização das páginas em cadernos, do forte diálogo mantido entre os cadernos e as formas diferenciadas de organizar verbal e visualmente os assuntos. Um mesmo assunto poderá fazer parte de diferentes cadernos e, como consequência, produzir diferentes sentidos e efeitos de sentidos. E o leitor do jornal, incluído no projeto jornalístico, alfabetizado, por assim dizer, nessa maneira de organizar a linguagem, participa ativamente da produção dos sentidos (BRAIT, 2010, p. 194).

Considerando tanto a esfera jornalística quanto outras, é possível ilustrar como produções de caráter verbo-visual, a partir de Brait (2010), os seguintes elementos organizados no organograma 1 (que se encontra na próxima página).

ORGANOGRAMA 1- Produções de caráter verbo-visual



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Brait (2010).

Ancorada na concepção bakhtiniana de linguagem e tendo como conceito a verbo-visualidade, Brait (2012) “desenvolve um forte arcabouço teórico para pensar as inter-relações dialógicas entre os textos verbais e visuais componentes das mais distintas práticas sociais” (BARONAS; ARAUJO; PONSONI, 2013, p. 3). A formulação nos permite compreender que tais questões tratam de uma sintaxe verbo-visual, sendo que não podemos trabalhar apenas com um dos elementos individualmente: verbal ou visual, e sim como um todo, ou seja, um conjunto integrado para a produção de sentidos.

É uma combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada (palavras cunhadas por Volóchinov em “Marxismo e filosofia da linguagem”), por onde o visual (signo visual) e o verbal (signo verbal) nascem ao mesmo tempo e constroem, por conseguinte, os sentidos, os efeitos de sentidos juntos, desde o berço (BRAIT, 2013), “não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44).

A pesquisadora, em essência, reitera e conceitua verbo-visualidade afirmando que “a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual”, de forma indissociável (BRAIT, 2010, p. 194). Desse modo, a verbo-visualidade funciona de maneira a construir o objeto de conhecimento a partir de

um ponto de vista teórico-metodológico. A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção (BRAIT, 2013, p. 20).

Do ponto de vista teórico, para percebermos e captarmos as relações dialógicas que existem entre os enunciados, é essencial considerarmos o material verbal e verbo-visual em uma dupla orientação, interna e externa, o que requer do pesquisador “um olhar treinado, para que, a partir do auxílio das lentes dialógicas, possa enxergar a totalidade do enunciado e os sentidos ali advindos desse todo, bem como as relações entre seus elementos constitutivos e, da mesma forma, com outros enunciados” (COSTA; PADILHA, 2020, p. 6).

As investigações que contemplam os estudos da verbo-visualidade podem contribuir de modo expressivo para a leitura e a análise do discurso verbo-visual, “tanto da perspectiva de sua presença na sociedade contemporânea, quanto da possibilidade de constituir-se como objeto de pesquisa dos estudos da linguagem, em seu viés linguístico, enunciativo e discursivo” (BRAIT; PISTOR, 2013, p. 2-3).

Apesar de Brait não se ocupar da temática do verbo-visual na enunciação em textos sinalizados, corroboramos as reflexões de Fernandes (2022, p. 231) de que “a enunciação verbo-visual materializada pelas sequências verbais e não-verbais presentes no texto compõem uma materialidade única que se reveste de sentido no plano da leitura”, quando estão envolvidas práticas de letramento com surdos.

No que concerne ao objeto de pesquisa, destacamos que nosso olhar se centra nos estudos iniciais sobre os gêneros textuais sinalizados, a partir do olhar verbo-visual na enunciação, para analisarmos elementos composicionais que os caracterizam e propormos que a produção e a circulação de gêneros sinalizados registrados em videolibras sejam estratégias centrais do processo de letramentos visuais bilíngues, no sentido da efetivação de práticas de ensino de português como segunda língua (L2) e Libras como língua materna de surdos, tanto nos contextos das escolas/classes/salas bilíngues quanto em escolas inclusivas.

Tomando emprestadas as palavras de Barzeman (2005, p. 31), gêneros textuais, de modo geral, são definidos como “fatos (acontecimentos) sociais reconhecíveis, uma vez que se fundamentam em recorrências quanto à forma e, principalmente, à função”. Além disso, eles “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZEMAN, 2005, p. 31).

Knoll e Fuzer (2019) ressaltam que os gêneros tipificam e vão muito além da forma textual, uma vez que englobam o modo como se configuram as práticas sociais e as interações se considerarmos que são os gêneros que instituem e estabelecem atividades e pessoas. Também porque um gênero textual é o que os sujeitos reconhecem como determinado gênero em um momento, ou seja, na materialidade e na realidade das interações. A exemplo de gênero que traz em sua constituição a verbo-visualidade, os autores apontam o infográfico, o qual é reconhecido em razão de suas especificidades, o que o faz ser diferente de outros textos “em um reconhecimento que se processou ao longo do tempo, conforme o infográfico passou a ser produzido e publicado na esfera jornalística e, logo em seguida, nos mais diversos contextos de uso, passando a integrar o repertório de gêneros de cada sociedade” (KNOLL; FUZER, 2019, p. 586).

Ao analisarmos esse modelo de gênero, notamos que uma de suas principais especificidades/características, além de seu propósito de comunicação, é a combinatória/união que existe entre o texto verbal e o visual, “que pode ser explicada a partir do conceito de multimodalidade” (KNOLL; FUZER, 2019, p. 589). Multimodalidade aqui é apreendida como as características dos textos que congregam, em suas composições, dois ou mais códigos sócios, por exemplo, palavras e imagens (KRESS; LEEUWEN, 2006; KNOLL; FUZER, 2019). Nesse sentido, textos multimodais podem ser entendidos como aqueles em que se “recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO, 2015, p. 108). Adicionalmente, podem agregar e “misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123).

Portanto, uma materialização concisa e que possui completa e complexa organização multimodal é a videomontagem ou, de modo mais específico considerando nossa temática, Videolibras, na qual existe “um discurso acoplado a múltiplas materialidades significantes – semioses – como, por exemplo, som, imagem, cores, recursos de edição, a organização sintática discursiva, entre outras coisas” (BARONAS; ARAUJO; PONSONI, 2013, p. 40).

Consequentemente, concordamos com a hipótese apresentada pelos autores ao mencionarem que a “multimodalidade se constrói, principalmente, a partir das relações dialógicas da verbo-visualidade, que implica pensar a linguagem nas semioses verbal e visual” (BARONAS; ARAUJO; PONSONI, 2013, p. 17).

Considerando a multimodalidade e as relações verbo-visuais, é interessante destacarmos os vídeos multimodais em língua de sinais, os quais em sua composição materializam “além do intérprete sinalizante, imagens fotográficas, gráficos e esquemas, textos em variadas tipografias e animações computadorizadas de todos esses elementos” (ROSADO; TAVEIRA, 2019, p. 359) em um único plano de expressão. Focalizando nossas reflexões sobre o videolibras e a verbo-visualidade, precisamos ter em mente que, atualmente,

a internet e a computação (computadores pessoais, celulares e tablets) permitem a adoção, em larga escala, da produção e publicação de vídeos digitais, levando ao surgimento de uma ecologia midiática da imagem em movimento que é agora alimentada por uma constelação de pequenos novos produtores em suas casas e estúdios particulares (ROSADO; TAVEIRA, 2019, p. 356).

Ao tomarmos as novas possibilidades de produção e publicação de vídeos e sua ampla circulação por meio da *internet*, concebemos a compreensão de que, neste cenário, os surdos passam a ter um novo e independente espaço para criar, registrar, promover e manter suas expressões culturais em videolibras. Essas produções podem se materializar em acervos digitais, propiciando a materialidade daquilo que Rosado e Taveira (2012) nominaram de ‘surdo-memória’ em Libras. Isso porque: “torna-se cada vez mais urgente a realização de produções culturais em comunidades surdas, no sentido de compor um acervo que sirva de referência para estudos sobre a cultura surda e sua inserção no contexto das culturas regionais e nacional” (KARNOPP, 2010, p. 408). Esses acervos podem se orquestrar na/para consolidação do gênero textual sinalizado; ou seja, um repertório de textos sinalizados em vídeo como forma privilegiada de registro e materialidade das produções em videolibras (FERNANDES, 2022).

Assim, tendo como premissa os aspectos composicionais que caracterizam gêneros textuais sinalizados registrados em videolibras, a partir dos estudos de Medeiros e Fernandes (2020), faz-se necessário retomar que, conforme dispõe o Art. 1º da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão e *de identificação cultural* da comunidade surda brasileira, bem como um sistema linguístico de natureza visual-motora” (BRASIL, 2002, grifos do autor). E,

em razão disso, “deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão Libras” (BRASIL, 2002, art. 2º).

Levando-se em consideração a legislação acima mencionada, as lutas políticas e o reconhecimento linguístico do povo surdo no Brasil, podemos evidenciar que:

florescem as múltiplas expressões de poesia sinalizada, de peças de teatro encenadas em Libras, de publicações de literatura surda ou literatura em língua de sinais, aliadas a reivindicações do direito à informação com acessibilidade pela inserção de janelas de tradução em Libras em programas televisivos e campanhas por legendas no cinema e no teatro, afirmando um irreversível movimento de conquista de direitos (FERNANDES; MEDEIROS, 2020, p. 5).

Essas múltiplas expressões discursivas ressoam e significam uma ampla conquista de direitos no campo da educação de surdos e, conseqüentemente, vão se constituindo/engendrando como *artefato cultural da comunidade surda*, sobretudo pelo fato de, primeiro, circular em *gêneros sinalizados* em ascensão “sob a forma de videoguia, tradução teatral, teatro surdo, teatro de animação, entre outras possibilidades; segundo, por veicular ‘textos’ que enfatizem a experiência visual dos surdos na interação verbal, por meio de enunciados verbovisuais” (FERNANDES; MEDEIROS, 2020, p. 6, grifos dos autores). Portanto, essas formas verbovisuais dos respectivos enunciados que se permitem ser vistos/lidos dão destaque à Libras como signo verbal que se constitui essencial no letramento visual bilíngue de interlocutores surdos, associados a outras semioses visuais não-verbais (FERNANDES, 2006; FERNANDES; MEDEIROS, 2020).

Portanto, para apresentarmos os aspectos composicionais que caracterizam gêneros textuais sinalizados, registrados em videolibras, que circulam na *internet* e destacarmos alguns elementos recorrentes na enunciação, precisamos nos filiar aos estudos de Medeiros e Fernandes (2020), pioneiros nas reflexões acerca dessa temática. Eles tomam a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) ao apontarem que qualquer enunciação se realiza de acordo com determinadas características típicas de determinado gênero do discurso e, além disso, que todo enunciado é composto por três elementos constitutivos essenciais: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Voltam seus olhares “ao aspecto composicional, da forma assumida por determinados gêneros sinalizados em Libras”. (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p. 2).

Coadunamos com a hipótese de Medeiros e Fernandes (2020) ao considerarem que as produções sinalizadas registradas em videolibras configuram-se como gêneros textuais em

Libras, constituídos de características determinadas pelo suporte que servirá de base à materialização do texto. Os autores entendem que:

lançar um olhar aos textos sinalizados na perspectiva dos gêneros textuais contribui para inúmeros domínios de ensino, pesquisa, produção e circulação da língua brasileira de sinais, compreendendo mais efetivamente as características de textos sinalizados em diferentes esferas discursivas: acadêmica, literária, artística, jurídica, jornalística, dentre as inúmeras possibilidades de sua manifestação verbal (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p. 2)

Pensando na materialização da produção e na circulação dos textos sinalizados na perspectiva dos gêneros textuais, o uso do vídeo e de respectivos programas de edição também amplia e subsidia a publicização linguística discursiva dos sinalizantes e “cria alternativas quanto à expressão da linguagem, enriquecida com elementos não-verbais, que imprimem características singulares à estética do vídeo, relativos ao cenário, posicionamento do sinalizador, recursos de edição, entre outras possibilidades” (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p. 2).

Discutir gêneros textuais ou gêneros do discurso nos permite reconhecer a amplitude da temática, sua diversificação e suas múltiplas facetas nas mais distintas vertentes, até porque, para Bakhtin (1992), os discursos são vários e infinitos, todavia organizados, uma vez que cada esfera de utilização da língua elabora tipos “relativamente estáveis” a que ele designa de gêneros de discurso, e, conforme aponta Rojo (2005, p. 185), “a teoria de gêneros do discurso costuma ter como objeto o estudo das situações da produção dos enunciados ou texto em seus aspectos sociais e históricos; já a teoria dos gêneros textuais situa sua vertente na descrição da materialidade textual”.

Ao tomarmos como objeto de investigação os gêneros textuais sinalizados, centralizamos nossas discussões e leituras:

buscando ora tomar os enunciados concretos materializados no vídeo, percorrendo aspectos de estrutura e formas linguísticas do texto, ora nos ocupando em debater características sociocomunicativas dos textos, observando as escolhas temáticas e as condições de produção daquele discurso, em sentido mais amplo e externo ao texto (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p. 2)

Dado o exposto, nossa atenção se volta para a riqueza de variedade de gêneros que circulam na *internet*, sendo essas produções sinalizadas por sujeitos surdos e veiculadas no suporte de vídeo como portadoras do texto (MEDEIROS; FERNANDES, 2020). Assim, para discutirmos gêneros textuais em Libras, percebemos como necessário demarcarmos uma

primeira situação de diferenciação em relação aos demais, o que envolve a conceituação de suporte. Marcuschi (2003) afirma que todo gênero está ancorado em algum suporte para se materializar. Portanto, o referido autor compreende suporte como sendo “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto [...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p.11).

Entretanto, Marcuschi (2003) faz uma observação chamando nossa atenção ao mencionar que o canal pode ser confundido com o suporte dos sinais transmitidos por operarem como locus de fixação. Pode-se dizer, então, que o canal se caracteriza como um condutor e o suporte como um fixador. Compreendemos que, nesse caso, o vídeo torna-se suporte (locus físico ou material) da grande maioria dos textos registrados em Libras. Ele é, portanto, o portador do texto sinalizado, meio em que está armazenado o conteúdo do discurso e a *internet* se configura como o canal de difusão do texto (MEDEIROS; FERNANDES, 2020).

No trabalho de Medeiros e Fernandes (2020), no tocante aos elementos composicionais, a análise dos elementos semióticos presentes na textualidade de materiais em videolibras recolhidos em plataformas digitais como, por exemplo, *Youtube* e páginas do *Facebook* difundidos pela *internet*, canal de difusão, duas categorias macro foram materializadas. A primeira diz respeito à produção técnico-material, referindo-se à forma como é produzido o texto sinalizado, em sua condição “material” e demais elementos acerca da forma do registro, do uso de técnicas de vídeo e, por fim, da edição.

A segunda contempla o uso de recursos verbais e não verbais na enunciação, no sentido de compreender como os elementos semióticos visuais, como legendas, laudas e imagens, são utilizados para compor a produção de sentidos do texto, considerando/entendendo que o texto em videolibras leva em conta que a Libras emprega sua forma sinalizada por meio de recursos multimodais (ROJO, 2015; MEDEIROS; FERNANDES, 2020; SILVA, 2019).

Dada a contextualização, apresentamos, na próxima página, dois quadros sínteses com alguns dados composicionais que podem caracterizar gêneros “textuais” sinalizados registrados em videolibras e que levam em conta os elementos verbo-visuais na enunciação:

QUADRO 7 - Elementos composicionais que integram a categoria da “produção técnico-material”

Categoria da “produção técnico-material”	
Local de gravação	Espaço utilizado para a captação de imagem ou o cenário onde ocorreu a filmagem, podendo ser um cômodo da casa, uma parede neutra ou até um estúdio.
Posição da câmera	A preocupação com a posição da câmera, se horizontal ou vertical, a altura e o recorte que ela faz do sinalizador.
Iluminação	Cuidados básicos com o uso da intensidade da luz e seus efeitos na sinalização.
Edição de vídeo	Identificação de trabalho dispensado na edição do texto sinalizado, por meio de cortes, inserção de legenda/texto, imagens, efeitos, entre outros.
Indumentária	Preocupação com a escolha das roupas, critérios específicos com normatização de vestuário para a sinalização.
Enquadramento	Possibilita visualizar bem a sinalização.

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Medeiros e Fernandes (2020).

QUADRO 8 - Elementos composicionais que integram a categoria: “uso de recursos verbais e não-verbais”

Categoria “uso de recursos verbais e não-verbais”	
Imagem	Imagem estática, fotográfica, desenho, figura.
Vídeo	Inserções de hipervídeo (fragmentos ou vídeo completo).
Lauda/editoração	Inserção de texto em português (ou outro idioma) no vídeo, sob a forma de <i>print</i> , <i>slides</i> , textos digitais, ou alguma edição de texto e vídeo etc.
Legenda	Inserção de legenda em todo o vídeo ou apenas de palavras.
Efeitos de vídeo	Inserção de recursos de efeito de edição de vídeo como “zoom”, “ <i>feid in</i> ”, “ <i>feid out</i> ” etc.
Sequência textual	Descrição da organização sequencial do texto sinalizado em videolibras; a forma de apresentação da estrutura do seu discurso, de acordo com o suporte.

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Medeiros e Fernandes (2020).

Após alguns elementos composicionais dos gêneros textuais sinalizados em videolibras serem apresentados nos Quadros 14 e 15, é possível perceber uma sequência textual que remete “às estruturas presentes na introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, nas quais aparecem de forma recorrente a saudação inicial, seguida da apresentação (nome/sinal) e a referência temática” (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p 14). Além disso, na discussão acerca do gênero sinalizado que ganha centralidade neste estudo, há o uso predominante de fotos e hipervídeos, contando, também, com a “presença recorrente de legendas em português nas quais se destacam palavras-chave e texto com edição contendo efeitos de vídeo” (MEDEIROS; FERNANDES, 2020, p. 14).

No que diz respeito às fotos, quem as utiliza precisa ter em mente “quais são os seus modos específicos de representar a realidade” (SANTAELLA, 2012, p. 13), pois não basta apenas inseri-las no videolibras sem uma seleção criteriosa e analítica, uma vez que elas necessitam traduzir o mais fidedignamente possível o que se quer contextualizar com seu uso, possibilitando ao leitor “desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem e como indicam o que querem indicar” (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Todo esse processo mencionado anteriormente evidencia uma hibridização da Libras em consonância com outros recursos verbais (legendas, laudas/editoração) e não verbais (imagens, vídeos, efeitos etc.) e quando operam numa combinatória de materialidades e se organizam em um único plano de expressão “está presente a verbo-visualidade na enunciação” (BRAIT, 2013, p.50-57). Situações essas que coadunam, em alguns momentos, com os estudos sobre imagem, hipervídeo, visualidade e múltiplas semioses expressos na Tese de Nogueira (2015) e na concepção do multiletramento (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019). Diante dessas considerações, que consideramos bastante inovadoras no contexto de letramento bilíngue de surdos, ficam nossas observações para que os professores oportunizem experiências aos estudantes, nas quais eles compreendam a materialidade verbo-visual como uma totalidade de sentidos, e não de modo fragmentado.

Cada elemento, na perspectiva da verbo-visualidade, imbrica-se em tamanha sintonia e singularidade que suas combinatórias expressam um todo significativo. Portanto, não podemos analisar os elementos de forma isolada, pois isso comprometeria a perspectiva enunciativa e de materialização de significados e sentidos do enunciado. Vale salientar que essa premissa se aplica tanto ao contexto do gênero textual sinalizado quanto do texto impresso ao consideramos que “a enunciação verbo-visual materializada pelas sequências verbais e não-verbais presentes no texto compõem uma materialidade única que se reveste de sentido no plano da leitura” (FERNANDES, 2022, p. 231).

No que tange à língua portuguesa escrita e aos aspectos da verbo-visualidade, ressaltamos que “a escolha e sequência de gêneros textuais que serão objeto de estudo deverão ser motivadas pelas singularidades e níveis de habilidades e competências dos estudantes na escrita e na leitura, além dos objetivos da disciplina” (FERNANDES, 2022, p. 236). Isso nos permite dizer também que o educador necessita articular o conteúdo de suas aulas com materiais e estratégias que possibilitem o letramento visual bilíngue de seus alunos.

Esse letramento precisa ser compreendido por professores de surdos como “um processo que corresponde à realidade de sujeitos que falam uma língua não-alfabética como primeira língua (ou língua de referência) e dominam a leitura e escrita de uma segunda língua alfabética, sem necessariamente conhecer seu sistema fonológico” (FERNANDES, 2022, p. 224). Assim, tendo em vista o não acesso às questões fonológicas, os educadores devem levar em conta que os estudantes compreendem a língua portuguesa escrita como “um conjunto de signos visuais registrados no texto: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura” (FERNANDES, 2022, p. 224).

Considerando as características reverberadas pela autora, compreendemos que se consolida como papel fundamental do professor de português, em especial, no contexto da escola bilíngue de surdos, mas não somente nesse âmbito, a seleção daqueles “gêneros mais visuais nos grupos com menor experiência e conhecimento da língua portuguesa, já que serão essas as referências imagéticas que constituirão o ponto de partida para a leitura e incursão no universo polissêmico da escrita pelos surdos” (FERNANDES, 2022, p. 225).

Oportunamente, quando se trata de gênero, é substancial reforçarmos que “vivenciar o uso de determinado gênero textual em libras e língua portuguesa, paralelamente, contribuirá para a melhor compreensão, reflexão e uso em ambas as línguas” (FERNANDES, 2022, p. 225). Tendo em vista a proposição da autora, acreditamos que os professores de surdos precisam sistematizar suas atividades se valendo de vídeos em Libras, histórias infantis sinalizadas, piadas sinalizadas ou vídeos explicativos de assuntos variados em videolibras, constituindo os mais diversos gêneros discursivos/textuais sinalizados, garantindo aos aprendizes riqueza de material pedagógico-verbovisual e com valorização da Libras com LM. É, também, neste ambiente que o par linguístico, outros surdos sinalizantes, vai se encontrar e, então, estabelecer as relações linguísticas e identitárias.

Além disso, é primordial que o educador leve em conta os aspectos funcionais, lexicais e gramaticais ao sistematizar o trabalho com a língua portuguesa escrita com seus alunos. De modo mais detalhado, apresentamos esses aspectos no Quadro 16, tendo como premissa os apontamentos realizados por Fernandes (2006b), em seu texto “Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos”. A escolha por detalhá-los a partir da mencionada autora se justifica pelo fato de reconhecemos a vasta experiência dela na área de letramentos bilíngues de surdos e, de igual modo, por nos filiar-mos às suas proposições teórico-metodológicas.

QUADRO 9 – Aspectos Funcionais, Lexicais e Gramaticais ao trabalhar a língua escrita com alunos surdos

Funcionais	Lexicais	Gramaticais
Todo texto se presta a uma função social (dirige-se a alguém, com uma intenção); seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta (jornal, revista, outdoor, embalagem de um produto etc.) e às intenções que revela (vender algo, informar sobre, questionar, fazer refletir etc.).	As palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas; as crianças surdas, em sua maioria, desconhecem o significado literal das palavras, bem como seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores.	Aprender uma língua envolve conhecer sua gramática, ou seja, as regras de sua organização, as leis que permitem que seus usuários se entendam entre si; essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. O que está em foco não é a gramática tradicional e suas regras e nomenclaturas, mas as regras que nos permitem construir enunciados compreensíveis na língua, independente de estarem ou não na norma padrão. Cada texto será um instrumento de investigação para a descoberta do funcionamento da língua portuguesa.

FONTE: Fernandes (2006b, p. 14).

Em continuidade ao debate que envolve a língua portuguesa e em total concordância com os pressupostos de Fernandes (2022) no que diz respeito às práticas de leitura em português como segunda língua, cremos que o uso de roteiro de leitura (composto por perguntas orientadoras e mediadas por meio da Libras pelo professor) como uma ferramenta metodológica que se apresenta no sentido de orientar a atenção para as camadas de conhecimentos que se materializam nos textos, a saber: a) elementos intertextuais; b) elementos paratextuais; e c) elementos textuais, deve ser levado em conta pelas(os) professoras(es) de surdos. Avaliando a possibilidade de detalhar esses elementos, apresentamos um quadro síntese:

QUADRO 10 – Elementos intertextuais, paratextuais e textuais, levando em conta o estudo de Fernandes (2022)

Intertextuais	Paratextuais	Textuais
Compreendem o conhecimento prévio mobilizado na leitura, a partir da relação com outros textos lidos ou requeridos na compreensão do texto atual. (Conhecimentos externos ao texto)	Compõem características composicionais do gênero registradas por aspectos gráficos da linguagem não-verbal como imagens, logotipos, ícones, índices, gráficos, estratégias de destaque e organização do texto como tamanho, cor e disposição das fontes (cor, negrito, itálico...), diagramação (caixa de textos, balões, esquemas, linha fina, verso ou prosa, tópicos, colunas...). (Conhecimentos externos e internos ao texto)	Os elementos textuais, ou o texto/linguagem verbal, propriamente ditos.

FONTE: Fernandes (2022, p. 229)

Diante de tais constatações, e nos centrando no processo de leitura e de escrita em português como segunda língua, podemos lançar mão do estudo de Garcez (2001) acerca da prática pela qual o professor pode conduzir os alunos para facilitar o desenvolvimento da língua escrita ao mencionar que:

o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfo sintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) (GARCEZ, 2001, p. 24).

Todos os elementos indicados por Garcez (2021), permitirão que os alunos consigam processar as informações buscando elementos que lhes possibilitem desde características simples como título, imagem, nome do autor até situações mais complexas, por exemplo, marcas de intertextualidades. De modo mais detalhado, em relação aos aspectos macroestruturais e microestruturais, Garcez (2001) os sistematizam conforme apresentamos a seguir:

QUADRO 11 – Aspectos macroestruturais e microestruturais sistematizados por Garcez

MACROESTRUTURAIS	MICROESTRUTURAIS
Analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim todas as ilustrações;	Reconhecer e sublinhar palavras-chave;
Identificar, sempre que possível: nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto.	Tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes;
Situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente;	Identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;
Observar, relacionando com o texto, título e subtítulo;	Relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros;
Explorar exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura;	Decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores;
Elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto;	Recuperar a ideia geral de forma resumida.
Reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas.	

FONTE: elaborado pelo autor com base em Garcez (2001, p. 24)

No cenário apresentado por Garcez (2021), inferimos que o ensino de português na modalidade escrita como L2 pode assumir o disposto nos preceitos de Bakhtin (1999), mencionado por Lodi (2012), ao ponderar que o ensino de língua “deve considerar sua dinâmica dialógica, a língua viva, e que este ensino deve levar o aprendiz a vivenciá-la por

meio de sua inserção no contexto de produção e em situações concretas de enunciação” (LODI, 2012, p. 5). Ainda assim, há que se considerar a necessidade de se “adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de L2, nas correções das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2006. Cap. IV; § 1º VII).

Cabe destacar que tanto os aspectos conjecturados por Garcez (2001) quanto o uso de videoregistro facilitam as práticas de ensino do professor e as formas de aprendizagem dos sujeitos surdos no que tange ao português escrito. O estímulo ao videoregistro é incentivado por nós sobretudo quando se trata de produção escrita, porque entendemos que ele permite/possibilita ao surdo estabelecer reflexões necessárias em sua língua materna, por meio da qual consegue efetivar e alcançar as mais diferentes esferas simbólicas de significação.

Possibilita, como bem lembram Lodi, Bortolotti e Calvalmoreti (2014), de modo semelhante, a leitura e a produção textual em Libras refletindo e refratando a perspectiva sociocultural dos aprendizes surdos, o que certamente proporcionará posicionamentos frente às diversas visões de mundo que são materializadas nos distintos e múltiplos discursos que circulam socialmente, uma vez que “a palavra que entra para a enunciação é uma unidade cultural do discurso-língua vivo, dinâmico; como tal, é dotada de tudo que é próprio da cultura, sobretudo as significações cognitivas, éticas e estéticas” (MACHADO, 1997, p. 154).

Por fim, propomos e defendemos, mais uma vez, o uso do gênero textual sinalizado no processo de aprendizagem da escrita como segunda língua de surdos em contexto de escola bilíngue porque, neste ambiente rico linguisticamente, a língua será vivenciada em sua forma viva e posta em diálogo em “sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 134).

Após apresentamos um panorama compreendendo a verbo-visualidade e aspectos composicionais relacionados aos gêneros textuais sinalizados que podem ser aplicados ao letramento bilíngue de surdos, é primordial pontuarmos que para que tais proposições cheguem à sala de aula é indispensável que o professor conheça esse arcabouço teórico e metodológico inovador e suas aplicações em contexto educacional. Para isso, é imprescindível uma formação específica que compreenda e traga para os cursos de formação de professores a verdadeira realidade plural e sociolinguística brasileira, e que sejam (re)pensados os

currículos, pois eles ainda: “pressupõem um falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea” (FAVORITO, SILVA, 2022, p. 7).

Com vistas à formação e ao currículo, frisamos que:

a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues (CAVALCANTI, 2013, p. 226)

Diante dos postulados expressos por Cavalcanti (2013), destacamos dois conceitos bastante importantes para nossas reflexões, sendo eles: intercompreensão e translanguagens, articulados ao contexto de uma educação linguística ampliada, como bem nos lembram também Favorito e Silva (2022). A intercompreensão abarca “a importância de o professor ser posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural social e linguística” (FAVORITO, SILVA, 2022, p. 15). Além disso, esse conceito nos incita a pensar sobre demandas de políticas linguísticas “mais abrangentes para a promoção da coesão social e da prosperidade, mediante uma formação plurilíngue” (SILVA, 2013, p. 95). Já translanguagem pode ser compreendida como:

uma forma de descolonizar os currículos, ainda muito presos às grandes narrativas da modernidade, uma vez que translanguagens são uma maneira criativa de desconstruir essa ideia de língua como algo fixo e abstrato para olhar para os sujeitos reais e os modos como usam as línguas. O conceito é transformador no sentido de liberar as vozes dos alunos cujas práticas de linguagem são consideradas não legítimas, e portanto, marginalizadas no contexto escolar (FAVORITO; SILVA, 2022, p. 15)

Pensar a formação de professores de surdos em contexto bilíngue por esses dois prismas (translanguagens e intercompreensão) é de extrema relevância porque permitirá “renovar o currículo no sentido de flexibilizá-lo, distanciando-se das chamadas culturas hegemônicas e dando voz àqueles que foram durante séculos silenciados” (FAVORITO; SILVA, 2022, p. 15). Além do mais, um contexto formativo desta natureza oportunizará uma formação inovadora e permitirá ao educador reestruturar sua aceção monolítica de língua e cultura. Igualmente, viabilizará condições tangíveis de ressignificação curricular, objetivando a expansão de repertórios tanto linguísticos quanto culturais dos estudantes no ambiente escolar.

Por outro lado, possibilitará a compreensão de linguagem e ensino de línguas “em suas imbricações culturais, identitárias, ideológicas, multissemióticas, assumindo sua complexa tessitura heterogênea sócio-histórica e politicamente situada” (FAVORITO,

SILVA, 2022, p. 8). E, ainda, assumirá a língua como práticas de linguagem, como um arcabouço fecundo de inúmeras possibilidades enunciativas que se instauram nas e pelas vivências sócio-histórico-culturais dos estudantes e seus professores. Até porque a “educação bilíngue para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática” (FERNANDES, 2019, p. 2). Oportunamente, requer que o professor reconheça a educação linguística como

um conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Assim sendo, as tessituras pluridiscursivas que foram suscitadas até aqui, tangenciando condições aplicáveis ao contexto bilíngue, constituem-se também no sentido de apresentarmos e reafirmarmos a necessidade da criação e consolidação de acervos de materiais em videolibras, em especial, os gêneros textuais sinalizados, para serem ofertados aos estudantes surdos e a seus professores, uma vez que essa “é uma das mais significativas ações para a promoção de uma cultura letrada bilíngue e o objetivo maior que nos mobiliza à ação político-pedagógica em contextos de bilinguismo de minorias” (FERNANDES, 2022, p. 236).

Portanto, as diretrizes teórico-metodológicas que discursivizamos ao longo dessa seção nos possibilitaram chegar à compreensão de que uma possível e frutífera maneira prática de possibilitar a efetivação de letramentos, seria a ampla circulação de gêneros textuais sinalizados registrados em videolibras, onde as mais diversas informações/conhecimentos das múltiplas esferas discursivas circularão na língua materna dos aprendizes surdos. Assim, a inspiração de tomarmos o debate da dimensão da enunciação verbo-visual, em uma perspectiva bakhtiniana, aplicado ao processo de enunciação e letramentos bilíngues, traz grande relevância social, acadêmica e ineditismo à temática do bilinguismo escolar de surdos, pois esta temática, a partir de nossas buscas em plataformas digitais, ainda é pouquíssima explorada no Brasil, uma vez que localizamos apenas um artigo, no qual nossa orientadora, nesta pesquisa, é coautora.

Enfim, reiteramos que, por mais que os autores dos textos integrantes dos dados desse trabalho mencionem sobre as questões de letramentos, em nenhuma dissertação ou tese encontramos discussões acerca da verbo-visualidade e dos elementos composicionais que

possam caracterizar gênero textual sinalizado registrado em videolibras tão fundamentadas ou elegidas como as expressas no artigo de Medeiros e Fernandes (2020) o que, de certo modo, faz com que nossa Tese se destaque por trazer questões tão atuais e importantes como essas no tocante às práticas de letramento bilíngues de surdos, sobretudo podendo ser incorporadas ao contexto de escolas bilíngues de Ensino Fundamental II.

3 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: O PESQUISADOR E SEU OUTRO E A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

Debateremos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Ciências Humanas, convocando contribuições acerca de duas grandes dimensões presentes no processo de pesquisa: o compromisso ético do pesquisador com o objeto/participantes de pesquisa, considerando, em sua percepção analítica, as múltiplas linguagens que constituem a cena dialógica que atravessam o contexto de pesquisa e que não podem ser hierarquizadas. Para compreender a tarefa dialógica do pesquisador, há que se reconhecer a inserção histórica, social e cultural de seu outro e estar preparado para o confronto de ideias e negociação de sentidos possíveis entre as muitas linguagens que constituem a cena dialógica da investigação.

Essa perspectiva de abordagem qualitativa de pesquisa em Ciências Humanas vem se desenvolvendo, no Brasil, tendo como marco temporal inicial a década de 1990, sob a ótica dos postulados de Bakhtin e o Círculo e de pensadores bakhtinianos para formulação de seus estudos e investigações, bem como a produção de ciência do texto/discurso, sejam eles orais e escritos, verbais, não verbais e sincréticos (PAULA, 2013).

Assim sendo, emerge, a partir desse período, um número expressivo de fundamentos (relações dialógicas/dialogismo, discursos e enunciados, por exemplo), que dariam sustentação teórico-metodológicos às pesquisas qualitativas voltadas aos campos da Linguística Aplicada e da Educação. O Círculo de Bakhtin apresenta como foco basilar de seus estudos a centralidade da linguagem e como ela propicia e “institui o conhecimento a partir de uma dimensão dialógica em que não se alcança um domínio pleno do objeto pesquisado, mas, sim, uma visão parcial, pessoal, ideológica e não neutral do mesmo” (FANINI, 2019, p. 113). Nesse direcionamento, partimos da pressuposição de que “não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica” (FARACO, 2003: 47).

Desse modo, defendemos que as relações dialógicas, precisam ser entendidas na condição de posições axiológicas dos seres humanos em seus atos concretos da vida, já que elas “são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem” (BAKHTIN, 2008, p. 209).

E, ao se reportar ao papel central da linguagem, sabendo que ela é composta por múltiplos dizeres e palavras povoadas de significados, vale destacar que o “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 106), nas múltiplas esferas de produção, significação e embates ideológicos.

Portanto, recorremos aos conceitos filosóficos e metodológicos advindos do Círculo de Bakhtin e adotamos com base teórica, sobretudo, as discussões postas pela reconhecida pesquisadora brasileira que se dedica à temática, Beth Brait, em sua obra: “Bakhtin, outros conceitos-chave”, (2006), ao mencionar que

ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, ainda que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos, literários e, também, nas Ciências Humanas (BRAIT, 2006, p. 10).

Nesse contexto, a teoria dialógica da linguagem não pode ser concebida/estabelecida a partir de uma definição única/fechada, pois isso seria uma contradição com a própria conceituação teórica, mas é possível mencionar seu embasamento constitutivo, qual seja, “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável.” (BRAIT, 2006, p. 10). Essa relação se constitui

não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas, mas diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiados nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10).

Para o nosso estudo, é relevante destacarmos que comungamos da mesma concepção de língua postulada por Bakhtin: a língua em sua integridade concreta e viva, discursiva, repleta de sentidos, dialogismo, e não apenas enquanto objeto específico da linguística. Sobretudo concordamos que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1981, p.70). Retomando a compreensão do autor, é interessante percebermos que em sequência de seus escritos, o termo “discursos”, historicamente objeto inerente tanto à linguística quanto à translinguística, é substituído por

“relações dialógicas” (BRAIT, 2006). Bakhtin, atento de que uma das preocupações da translinguística é, de igual modo, uma preocupação linguística, foi capaz de atribuir uma dimensão “extralinguística”, afirmando que:

assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2002, p. 183)

Com base na citação, percebemos uma das características fundantes de abordagem dos estudos da linguagem no contexto bakhtiniano, não se centra somente externa ou apenas internamente, uma vez que

excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de ‘diálogo’, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalingüística e de suas consequências para os estudos da linguagem (BRAIT, 2006, p. 13).

Por conseguinte, o enfrentamento bakhtiniano da linguagem, segundo Brait (2006), leva em conta as particularidades e singularidades discursivas que marcam contextos mais amplos, ou seja, um contexto extralinguístico no qual, também, o linguístico pode estar incluído. Esses elementos nos levam a compreender que o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com os textos/discursos/dados que trazemos como material concreto em nossos trabalhos ocorre em razão dos dados herdados da linguística, uma vez que nos permite

esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar o micro e macro-organizações sintéticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcações e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda, ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo como o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, pp. 11/12).

Ancorados nas pesquisas desenvolvidas por Brait (2006), compreendemos que o pensamento bakhtiniano permite realizar estudos que nos possibilitam observarmos a língua(gem) em suas múltiplas (re)configurações, não apenas em sua forma sistemática, abstrata, invariável ou apenas no que ela apresenta como particularidade individual, variável e criativa, mas nos permite investigar, refletir e observá-la, em uso, e “na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23).

Outro elemento que trazemos como decisivo para nossa compreensão e socialização do que se concretiza enquanto uma das características nas produções de pesquisa em Ciências Humanas é não tomar um discurso como dado tampouco acabado, mas entender que os próprios discursos revelam suas formas de produção de sentido, tendo como marcador central o ponto de vista dialógico, em um embate discursivo, teórico e conceitual (BRAIT, 2006).

Para Amorim (2006) as Ciências Humanas possuem um caráter dialógico e, frente a essa compreensão, isso significa que:

uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver (AMORIN, 2006, p. 98).

Ao mencionar que na pesquisa é necessário que se mantenha o caráter de diálogo, mostrando as diferenças e tensões entre os pontos de vista do pesquisador e do pesquisando, Amorim (2006) reforça que tal diálogo não é assimétrico e que esses embates fazem reaparecer o conceito de exotopia, uma vez que ele “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (PAULA, 2013, p. 255). Diante disso, estudos realizados por Paula (2013), explicitam que o

a função analítica do pesquisador é a de tentar enxergar com os olhos do outro e a de retornar à sua exterioridade para fazer intervir com o seu olhar (de pesquisador) – a sua posição singular sobre e num dado contexto e os valores que afirma sobre aqueles afirmados pelo outro (PAULA, 2013, p. 253).

Assim, a análise das especificidades discursivas “constitutivas de situações em que a língua e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (BRAIT, 2006, p. 29). Pensar a pesquisa em Ciências Humanas, enquanto um modo singular de acontecido na vida, “implica levar em consideração que a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.6).

3.1 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA E OS ATORES INSTITUCIONAIS

Quanto à natureza dessa investigação, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2013), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). Nesse sentido, entendemos que os investigadores que se dedicam a realizar pesquisa no campo qualitativo “estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais” (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 25).

Ramires e Pessôa (2013), assim como Bogdan e Biklen (1994), mencionam que na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural. Posto isso, no caso de nossa investigação, o campo de pesquisa eleito foi uma escola bilíngue de surdos, onde a produção de dados foi realizada no local em que os participantes vivenciam e são atravessados por concepções de linguagem e educação bilíngue em suas práticas de letramentos, objeto desta investigação. Por conseguinte, “o pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, *das produções de sentido entre o eu e o outro* (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 2, *grifos do autor*).

Ao considerarmos os participantes atores dialógicos da pesquisa, fizemos contato pessoalmente, com agendamento prévio, via e-mail, à direção da escola para explicarmos os objetivos, relevância, bem como especificidades do estudo e, em sequência, encaminhamos carta de apresentação, projeto e documentações necessárias e aguardamos o parecer da gestão, que foi positivo quanto à realização de nossa investigação. Este momento, a conversa com a

gestão, foi bastante interessante, pois nos foram repassadas instruções sobre o funcionamento da unidade escolar, normas básicas que deveríamos seguir, assim como os demais servidores que atuam na unidade de ensino (questões de horários e vestimentas, por exemplo). Além disso, foi possível percebermos a disponibilidade e cordialidade da gestão para nos receber e nos acolher enquanto pesquisador que adentrava, pela primeira vez, em contexto de escola bilíngue.

Em continuidade, retornamos à escola para nos apresentarmos diretamente aos professores e dialogarmos acerca do estudo proposto. Este ato foi bastante profícuo, já que se materializou como momento-espço de conhecermos uns aos outros, bem como de procedermos elucidações acerca da pesquisa, conferirmos o aceite para participarem da investigação, debatermos sobre a observação em sala e as entrevistas. Ressaltamos, ainda, que neste encontro os professores externaram acolhimento para conosco, pesquisador, inclusive agradecendo pelos detalhes prestados antes do início da investigação, bem como se dispuseram a tirar possíveis dúvidas que, porventura, fossem surgindo ao longo do período em que estaríamos na unidade escolar. De modo igual, nos colocamos à disposição dos educadores e direção para que, caso houvesse alguma intercorrência durante nossa presença em âmbito escolar, pudessem entrar em contato conosco.

Posteriormente, com o subsídio da coordenação pedagógica, direção e aceite dos professores, estabelecemos as datas/horários para iniciarmos a observação participante nas disciplinas de Língua Portuguesa e Libras, sendo iniciada em maio e finalizada em julho de 2022. E, por fim, após concluída a observação participante, acordamos dias e horários, ainda no mês de julho, em que os educadores tinham disponibilidades para conceder entrevistas, as quais aconteceram, individualmente, em salas do ambiente escolar, não demandando, dessa forma, transtornos e gastos com valores extras com passagens, alimentação ou algo dessa natureza aos partícipes da pesquisa.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.49), a pesquisa de abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Por conseguinte, as várias enunciações que existem foram percebidas a partir de olhares sensíveis, éticos e dialógicos por parte do pesquisador (FARACO, 2009; 2018; BAKTHIN, 2006).

Logo, esse tipo de pesquisa é relevante para este estudo, pois pode propiciar o entendimento das implicações inerentes aos processos de letramentos bilíngues de surdos

(Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua (L1); e Língua Portuguesa como segunda língua (L2), em sua modalidade escrita) em um ambiente bilíngue e oportunizou reflexões acerca dos fatores envolvidos no aprendizado de uma L1 e L2 por alunos surdos em um contexto determinado.

FIGURA 3- Área do parque da Escola



FONTE: fotografado pelo pesquisador durante o período de observação (2022)

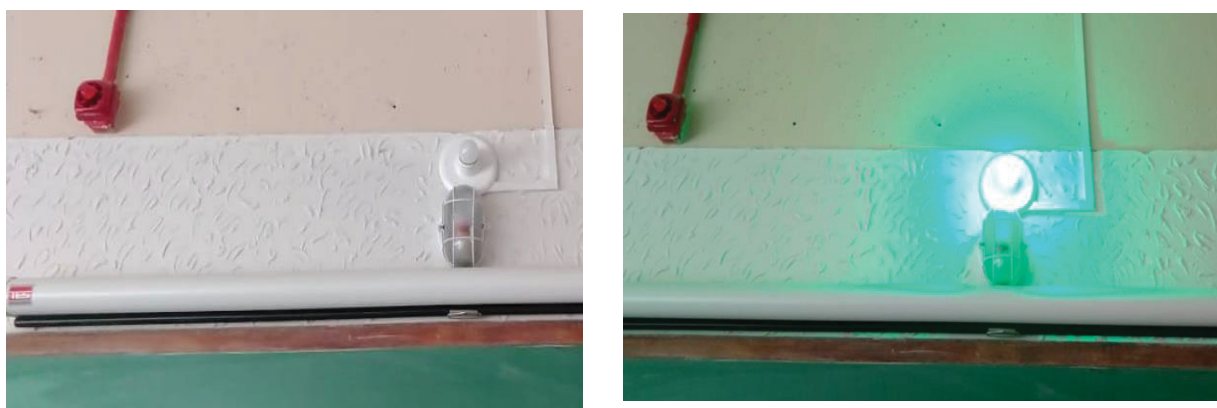
Vale destacarmos que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), conforme Parecer número 5.545.170 da Plataforma Brasil, (anexo 1). Portanto, no sentido de mantermos e salvaguardarmos o anonimato do nome do *lôcus* institucional onde realizamos nossa investigação, bem como dos participantes de nosso estudo, conforme indicamos no CEP/CHS, os dados aqui apresentados são postos de modo geral e nomes fictícios foram atribuídos à instituição de ensino, às professoras e ao professor. A instituição será referida como “escola bilíngue”, fazendo referência à temática em estudo. Já os nomes dos professores, advêm de grandes expoentes da literatura, por exemplo, Rachel – alusão a Rachel de Queirós e, também, uma forma de homenagear a minha avó materna; Lygia – de Lygia Fagundes Telles e Casimiro – de Casimiro de Abreu, de forma que mesmo sendo nomes

fictícios, conseguíssemos estabelecer referências aos participantes da pesquisa, o que facilitou nossas menções a eles no decurso do trabalho.

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue de surdos da rede estadual de educação que funciona em tempo integral (turnos matutino e vespertino); atende alunos surdos e alunos surdocegos nas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (etapa elegida para focalizarmos nosso estudo) e Ensino Médio; e está situada em uma capital brasileira que conta com a população, aproximada, de 2 milhões de habitantes (Projeção IBGE, 2019).

A instituição conta com materiais luminosos e sonoros que se constituem artefatos culturais (STROBEL, 2008; 2013) destinados ao processo de interação de alunos e servidores surdos e ouvintes, quais sejam: luz verde que acende e apaga para sinalizações e caixas de som, conforme podemos verificar nas figuras 4 e 5.

FIGURAS 4 e 5: Modelo de sinalização para indicar que uma aula foi finalizada/iniciada



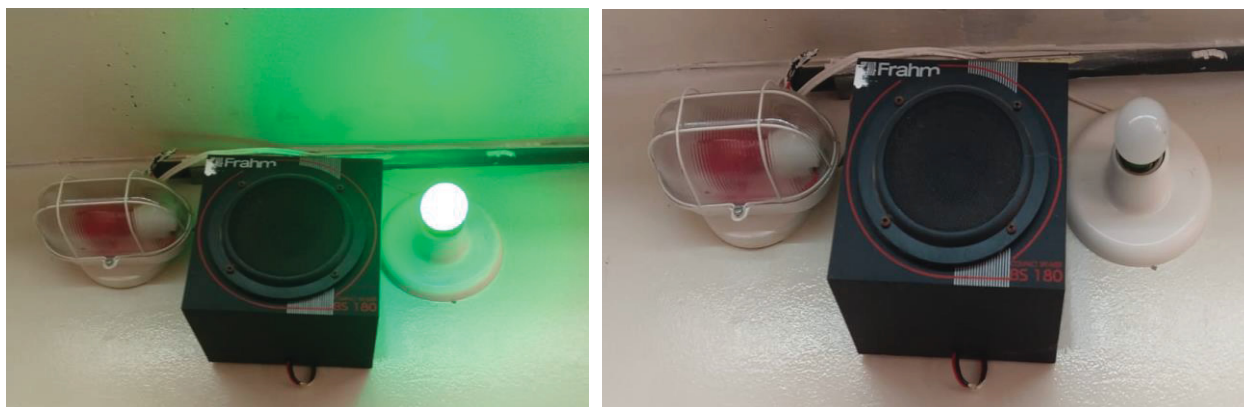
FONTE: fotografado pelo pesquisador durante as observações participantes (2022)

A luz verde indica que uma aula acabou ou se iniciou. Na escola inclusiva, toca-se uma sirene sonora, considerando a maioria absoluta dos alunos ouvintes. Já na escola bilíngue, acende-se e apaga (piscante) uma luz colorida, no caso da escola onde efetivamos a pesquisa a cor é verde. Esta luz está presente em todos os ambientes da Escola: sala de aula, laboratório de informática, sala de professores, refeitório, quadra de esporte etc.

Além desses materiais luminosos destinados ao público surdo, há, também, caixas de som alocadas em vários espaços da escola (não dentro das salas, mas sim em corredores, refeitório, sala de professores e área da quadra). Ao mesmo tempo que a luz verde pisca (acende e apaga), uma música é tocada, atuando como aviso aos servidores ouvintes que atuam na escola. As duas funções – sonora e luminosa – são ativadas simultaneamente. Já a

luz vermelha, se acionada conjuntamente com alarme sonoro, significa alguma situação de emergência, indicando que todos os alunos e servidores devem sair da parte interna da escola e se direcionarem à quadra de esporte, que se localiza em um local amplo e bastante arejado.

FIGURAS 6 e 7: Sinalização indicando horário de início/término de aula- luz e som



FONTE: fotografado pelo pesquisador durante o período de observação – 2022

Atuam nessa escola professores(as) surdos(as) e ouvintes, sendo de regime misto, ou seja, alguns servidores públicos efetivos da rede Estadual de Educação e outros em regime de contrato temporário. Em 2022, ano em que realizamos a pesquisa, segundo os dados coletados junto à Coordenação Pedagógica, a Escola contava com um total de 90 discentes surdos matriculados.

Entre os critérios de escolha para a realização do estudo na instituição estão o fato de a escola ser referência na educação bilíngue de surdos, possuir turmas subsequentes no Ensino Fundamental II, 6º, 7º, 8º e 9º anos; estar situada em uma capital brasileira, ter professores surdos, professores ouvintes bilíngues no quadro profissional e contar com o ensino de Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), questões estas apresentadas/garantidas em documentos legais da educação de surdos no Brasil (BRASIL, 2002; 2005; 2021).

O interesse por investigar essa etapa de escolaridade se deu por termos atuado por muito tempo nessas séries e acompanharmos questões desafiadoras¹⁵ no que diz respeito aos letramentos bilíngues (português como L2 e Libras como L1). Ademais, porque conhecer e compreender particularidades acerca das práticas de letramento bilíngues (português como L2 e Libras como L1) no contexto da escola bilíngue nos possibilitaria importantes reflexões e

¹⁵ Falta de material didático, ausência de formação específica para atuar com o ensino de Libras na perspectiva de uma L1 e Português como L2, por exemplo.

mudanças na configuração de nosso trabalho com esse tema em disciplinas de formação de professores e de áreas afins.

No que diz respeito aos critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, destacamos: inclusão - ser Professor da disciplina Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para surdos em contexto de escola bilíngue de ensino fundamental II; ser professor surdo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua (L1) para surdos de escola bilíngue de ensino fundamental II; aceitar participar da Pesquisa; e, de exclusão- não ser professor de português como L2 para surdos em escola bilíngue de ensino fundamental II; não ser professor de Libras como primeira língua (L1) para surdos em escola bilíngue de ensino fundamental II; Professores que deixarem, no período da pesquisa/coleta de dados, a atuação na escola bilíngue de ensino fundamental II ou não aceitarem participar da pesquisa.

Diante dos critérios acima delineados, a cena dialógica de nosso estudo, ou seja, os participantes aqui nominados por atores institucionais emergentes da interação discursiva dessa pesquisa, foi composta pelo pesquisador, por um (1) professor surdo que atua no Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e, duas (2) professoras ouvintes bilíngues de língua portuguesa na escola bilíngue de surdos de ensino fundamental II. Mencionamos atores emergentes, pois realizamos entrevista semiestruturada com esses educadores e realizamos observação participante em suas aulas/disciplinas.

Compreendeu, adicionalmente, nossa cena dialógica de modo global os alunos do Ensino fundamental II da referida instituição, respectivamente vinculados às turmas dos professores acima citados. Salientamos que não fizemos entrevistas com esses estudantes. Entretanto, tendo em vista que estávamos inseridos no contexto da sala de aula para as observações das práticas docentes, julgamos como relevante mencioná-los nesse percurso metodológico, até porque segundo Bakhtin, nossa presença no ambiente educacional pode provocar mudanças não apenas aos atores com quem estabelecemos interlocuções mais específicas, mas também para aqueles que compõem a cena dialógica em uma perspectiva mais ampla, uma vez que nossa inserção na escola, pode, de alguma forma, ressignificar o contexto em que estamos. Por fim, e de modo sintético, apresentamos informações referentes aos participantes de nosso estudo no quadro 12, que segue:

QUADRO 12 - Dados dos participantes da pesquisa

CONTEXUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR			DADOS DOS/DAS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA								
Nome da Instituição	Período de Funcionamento	Modalidade de Ensino	Nome	Faixa Etária	Disciplina	Turmas de atuação	Formação/Graduação	Especialização (Lato Sensu)	Tempo de Trabalho	Vínculo	Proficiência ¹⁶
Escola Bilingue	Matutino e Vespertino	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio	Rachel	41 - 50 anos	Língua Portuguesa	6º, 7º e 8º anos	Letras- Português/Inglês Letras/Libras	Sim	+ 18 anos	Efetiva	Banca- Secretaria Estadual de Educação ¹⁷
			Lygia	41 - 50 anos	Língua Portuguesa	9º ano	Letras/Português	Sim	+ 20 anos	Contrato Temporário	Banca- Secretaria Estadual de Educação. Prolibras ¹⁸
			Casimiro	31 - 40 anos	Libras	6º, 7º, 8º e 9º anos	Letras/Libras	Sim	+ 5 anos	Contrato Temporário	Letras/Libras

FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas (2022).

¹⁶ **Proficiência** - Capacidade de se comunicar, interagir e desenvolver atividades, eficientemente, em diversos contextos por meio da Libras, tendo conhecimento tanto dos aspectos linguísticos, gramaticais quanto científicos da língua.

¹⁷ **Banca**- formada por profissionais surdos e/ou ouvintes proficientes em Libras que avaliam a proficiência dos profissionais da rede estadual – ofertada pelo Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos - CAS

¹⁸ **Prolibras** - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras (MEC/UFSC).

3.2 CONSTRUINDO A CENA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE DADOS NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Após a definição de uma escola bilíngue e de quatro turmas de Ensino Fundamental II e todos os trâmites éticos e legais estarem em consonância com as leis vigentes, iniciamos pela observação participante, uma vez que esse tipo de metodologia

responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram-se, assim, em condições favoráveis para observar – situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos (MÓNICO, *et al.*, 2017, p.726).

Esta opção se deu por compreendermos que ela nos possibilitou estar em uma relação direta com nossos interlocutores no espaço social da pesquisa (FARACO, 2009), neste caso, a sala de aula de uma escola bilíngue de surdos, durante as aulas das disciplinas: *Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais*. Assim, foi possível participarmos da vida social, escolar, dos alunos no “seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2013, p. 70). Nesse contexto, as observações foram realizadas em 4 turmas de séries subsequentes: 6º, 7º, 8º e 9º anos, nas duas disciplinas, durante 3 (três) meses consecutivos, nos turnos matutinos e, por vezes, também no vespertino, ambientes estes que se materializaram em cenas dialógicas. Esse tipo de observação se constitui como “um método de geração de dados que leva o pesquisador a imergir num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena” (DE GRANDE, 2011, p. 17).

A observação, conforme Minayo (2013, p. 69), pode ser definida como um processo “pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Neste processo o pesquisador – o observador - fará parte do contexto e, “sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”. (MINAYO, 2013, p. 70). Assim, concordamos com Minayo (2013) quando argumenta que a “observação participante” pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa e, sobretudo, que este modelo de observação busca um diálogo com autores da área do objeto de estudo da pesquisa

(MARCONI; LAKATOS, 2010; GIL, 2010; MINAYO, 2013). Além do mais, considerando as recomendações de Minayo (2013) e Marconi e Lakatos, (2010), elaboramos dois roteiros de observação, sendo um para a disciplina de Libras e outro para a de Língua Portuguesa, que se encontram disponíveis conforme apêndices 2 e 3, pois eles nos auxiliaram a evitar, na medida do possível, que questões não inerentes aos objetivos da pesquisa tomassem proporção desnecessária em nossa atenção.

Conforme recomenda Gil (2010), o registro das observações foi feito em um diário de campo. Entendemos esse diário como um “instrumento metodológico que propicia ao pesquisador revivenciar as situações” (DE GRANDE, 2011, p. 18). Assim, ao consideramos os pressupostos de Gil (2010), as anotações foram sistematizadas a partir de formatações como: data, nome da disciplina, número da observação sequencialmente; marcadores iniciais como **negrito** – quando destacamos alguma ideia que chamou muita nossa atenção; entre parênteses (quando realizamos alguma nota reflexiva e pessoal); modelos de atividades trabalhadas em sala de aula; detalhes das observações, dos conteúdos, das práticas das professoras e do professor, das interações alunos x alunos, alunos x professor, alunos x pesquisador e professores x pesquisador, no sentido de coadunar com os objetivos e objeto de nosso estudo.

As anotações sempre foram feitas no mesmo dia em que realizávamos as observações no espaço escolar, não deixando exceder mais de 4 horas para o início da escrita descritiva/perceptiva, isso porque as lembranças ficavam atuais em nossa memória, facilitando o processo de registro no diário de campo, o que nos permitiu sistematizar os dados o mais próximo do vivido/observado no contexto escolar.

Os aspectos que envolveram nossa observação incluíram: identificação das práticas de ensino de língua portuguesa e de Libras desenvolvidas pelos professores e das práticas de leitura, escrita e aquisição da língua de sinais vivenciadas pelos alunos; percepção do modo como o processo ensino-aprendizagem é orquestrado durante a aula no que tange às práticas de letramento bilíngues; e percepção das interações discursivas aluno/aluno e aluno/professor.

Depois de finalizarmos a observação participante, realizamos as entrevistas semiestruturadas com os professores, que estão materializados em um determinado contexto social em um certo momento histórico (BAKHTIN, 2003). As referidas entrevistas, a partir da perspectiva bakhtiniana, são compreendidas neste estudo como enunciados repletos de singularidades e dialogia (BAKHTIN, 2003).

A entrevista foi realizada em Libras, com o professor de Libras, garantindo ao estudo respeito aos direitos linguísticos dos surdos, credibilidade quanto aos dados coletados e

conforto linguístico, uma vez que o participante da pesquisa interagiu em sua língua de identificação cultural. No caso das professoras ouvintes bilíngues, nossas entrevistas foram efetivadas por meio de áudio, língua portuguesa oral. Para o registro da videoentrevista com o professor de Libras, usamos a própria câmera de nosso celular, inserido em um suporte, tripé, no sentido de capturar as imagens sem distorção ou movimentos. Já com as professoras ouvintes, valemo-nos de um gravador de áudio, material adquirido pelo pesquisador.

Destacamos que os objetivos da entrevista com os professores foram enunciados, *a priori*, para que narrassem sobre suas práticas de ensino, em sua concepção, para a aprendizagem da língua portuguesa e a aquisição da Libras (letramentos bilíngues) pelos alunos surdos; para que dialogassem sobre quais as práticas de leitura, escrita e da língua de sinais realizadas e o que essas práticas têm de diferente das dos alunos ouvintes, de forma que fosse possível compreendermos as concepções de linguagem e educação bilíngue que operam nos discursos dos referidos professores.

Nesse ponto, chamamos a atenção para um aspecto diferenciado dos procedimentos metodológicos em pesquisas bilíngues, quando estão envolvidos participantes surdos que têm a Libras como principal forma de comunicação, que agrega uma etapa anterior à transcrição de dados da entrevista, que é a tradução linguística intermodal. Sobre a transcrição das entrevistas, de acordo com Chen Pichler et al, (2010, p. 5), “é uma técnica que envolve uma compreensão da teoria, incluindo o projeto de transcrição e os objetivos possíveis da pesquisa”, decorrentes de uma transcrição da língua falada para a escrita.

Quando se trata da entrevista bilíngue (Libras-português), em especial, quando o pesquisador não é bilíngue, esse percurso caracteriza-se, metodologicamente, pelo processo tradutório intermodal. Isso implica dizer que, além do pesquisador e participantes, inclui-se um intérprete de Libras (voluntário ou contratado) para mediar a entrevista sinalizada concedida pelo participante da pesquisa e realizar a tradução Libras – português - Libras. Passa-se, então, da modalidade de uma língua visual-espacial para uma de modalidade oral auditiva na tradução simultânea, entendida como um

processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação (QUADROS, 2004, p. 11).

E, assim, após materializada a tradução para a língua falada e registrada em dispositivos de áudio, realiza-se o segundo momento: a transcrição para a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Todavia, no caso desta pesquisa, a presença de um terceiro elemento – o tradutor intérprete de Libras – só foi necessária durante o processo da realização da entrevista com o professor, isso porque demandava conhecimentos referentes ao contexto da interpretação por meio da “Libras tátil”, necessidade essa advinda do nosso participante de pesquisa. Para tanto, contamos com a presença de um amigo do Curso de Doutorado, tradutor e intérprete de Libras com proficiência em Libras/português e que atua na UFPR, para nos acompanhar nesse momento específico. É válido ressaltarmos que o intérprete não era uma pessoa desconhecida pelo professor, pois ambos participam de atividades acadêmicas, artísticas e culturais em parceria, não causando estranhamento significativo no ambiente da coleta de dados. Além disso, já havíamos dialogado com o educador sobre a possibilidade de nosso amigo proceder à tradução das questões orais para a Libras tátil.

Para a efetivação da gravação em vídeo, estabelecemos a organização em uma sala com plano de fundo (parede) verde (ambiente cedido pela escola), localizamos o telefone em uma base com tripé fixo, de modo a captar as videossinalizações tanto do intérprete quanto do professor. Para isso, eles ficaram de frente um para o outro, permitindo o contato para efetivação do trabalho, e o celular de modo lateral de forma que focasse o intérprete, mas que a prioridade de captação seria o professor. Assim, íamos realizando a leitura em língua portuguesa oral, o especialista realizava ação de passar da língua fonte (português) para a língua alvo (Libras tátil).

Entretanto, quando se referiu ao processo de transcrição da Libras para língua portuguesa, a presença do referido profissional não foi mais necessária, em razão de nossa condição de pesquisador bilíngue¹⁹ possibilitar a compreensão da entrevista, em Libras, ou seja, na cena dialógica assumimos a posição de pesquisador e de tradutor intérprete nesse momento posterior à entrevista.

Portanto, em nosso caso específico, considerando nossa experiência de tradução e como tínhamos acesso ao arquivo sinalizado e poderíamos visualizar a entrevista quantas vezes fossem necessárias, em momento posterior ao ato realizado, revíamos, refletíamos

¹⁹ Temos certificação em tradução e interpretação da Libras – Português – Libras pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com surdez (CAS-Goiás); e pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras – Prolibras (MEC/UFSC).

acerca do que estávamos visualizando, até que houvesse a compreensão satisfatória dos enunciados discursivizados na língua fonte – Libras, e só depois realizávamos a transcrição para a língua alvo – português escrito. Ao sistematizar a escrita, tomávamos como aporte os preceitos da tradução consecutiva, aquela em que o

processo de tradução/ interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo) (QUADROS, 2004, p. 11).

Diante dos apontamentos acerca da tradução e da transcrição delineados, e considerando nossa interlocução/ fluidez nas duas línguas citadas, optamos por tanto a entrevista realizada com o professor surdo quanto a realizada com as professoras ouvintes bilíngues, serem transcritas para a modalidade escrita/textual aplicando os mesmos marcadores e símbolos apresentados por Marcuschi (1986) e Manzini (2004), com adaptações, os quais são compostos por categoria e seus respectivos sinais balizadores para a transcrição textual. Por conseguinte, apresentamos, no quadro abaixo, os principais indicadores que balizaram o processo de transcrição:

QUADRO 13- Principais sinais usados para normatizar a transcrição

Categoria	Sinais	Descrição da categoria
Pausas e silêncios	(+) ou (2,5)	Para pequenas pausas usou-se o símbolo + para cada 0,5s. Pausas superiores a 1,5s indica-se o tempo.
Truncamentos bruscos	/	Quando o entrevistado corta a fala/sinalização ou é interrompido de maneira brusca.
Ênfase ou acento forte	MAIUSCULA	Utilizou-se quando sílabas, palavras ou sinais eram pronunciadas/sinalizados com maior ênfase.
Alongamento de vogal ou Sinal	:	Usou-se dois pontos para indicar o prolongamento de alguma vogal ou Sinal
Comentários do analista	(())	Utilizou-se este sinal para inferir alguma colocação do pesquisador
Repetição	Própria letra	Duplicação da letra, sílaba ou sinal
Supressão	(...)	Ideias suprimidas durante a fala/ sinalização
<i>Itálico</i>		Usado para indicar discurso dos participantes

FONTE: Este é uma adaptação do Quadro - Resumo explicativo das normas que foram compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986, p.10-13) e Manzini (s/d).

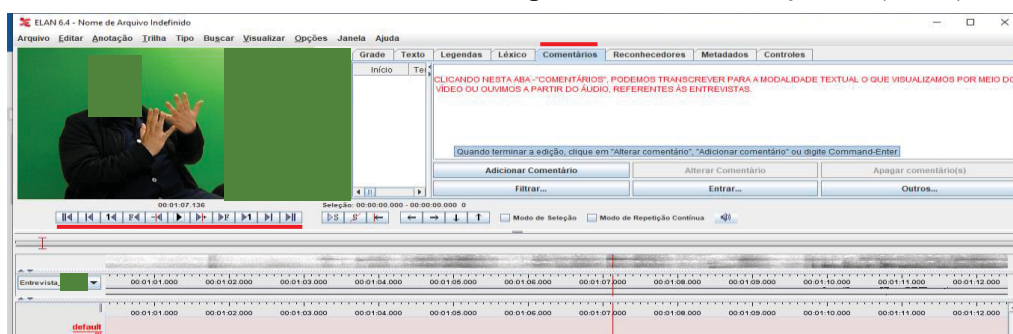
Considerando o processo de transcrever (de áudio e de videossinalizado para o português escrito), adotamos o *Software ELAN (Eudico Linguistic Annotator)*, desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, e que permite a criação, a edição, a visualização e a busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. Uma das principais

vantagens do *ELAN* é que ele “é gratuito, pode ser baixado da *internet* e tem versões compatíveis com Windows, Linux e Mac” (QUADROS et al., 2010, p. 2). Ademais, porque o *ELAN* tem sido uma ferramenta indispensável nos estudos linguísticos, principalmente em relação às línguas de sinais, pois permite que vídeo, transcrição e áudio estejam juntos em um único programa (NEVES, 2017; QUADROS et al., 2010). Conforme expressam Quadros et al. (2010, p. 2), “o *ELAN* favorece a transcrição de vídeos, pois permite a visualização de uma *timeline* (semelhante aos programas de edição de vídeo) na qual se pode realizar anotações”, bem como aparece a aba “comentários”, a qual nos permite ir transcrevendo enquanto visualizamos os vídeos ou ouvimos os áudios advindos das entrevistas.

A opção de usar o *ELAN* se deu, também, porque no modo habitual de se transcrever entrevistas, geralmente, abrimos o áudio/vídeo, ouvimos/assistimos, precisamos dar pausa, minimizar a janela que estávamos visualizando, depois abrir o *word* para digitar, transcrever, o que ouvimos e/ou visualizamos, em sequência, fechar o *word* e abrir novamente a tela em que se exhibe o áudio/vídeo e assim seguir essa dinâmica, cansativa e que demanda muito tempo ao ficarmos maximizando e minimizando telas, sem contar que o próprio processo de transcrição, por si só, já demanda um trabalho hercúleo.

Já com o *ELAN*, os dados, em áudio ou vídeo, aparecem na tela de forma conjunta, nos permitindo assistir, pressionar o play ou pause, adiantar ou retroceder os vídeos/áudios sem ser necessário abrir ou fechar abas, pois o *software* permite que cliquemos na Aba comentários e façamos a escrita para a modalidade textual, otimizando, um pouco, o nosso trabalho de transcrição. Após isso, ainda nos possibilita salvar o texto em versão do sistema ou copiá-lo e colá-lo no *word*, para posteriormente trabalharmos com ele em sua totalidade. Na figura 8 ilustramos a configuração que se presentifica na tela do *ELAN* durante o trabalho de transcrição:

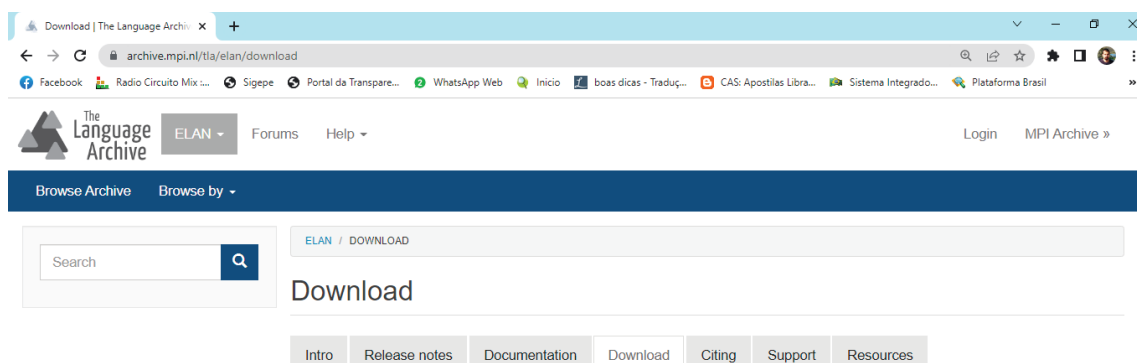
FIGURA 8: tela do *ELAN* durante o processo de transcrição de (vídeo)entrevistas



FONTE: Print organizado pelo pesquisador com base na Aba – comentários - do *ELAN*

Quanto ao Software *ELAN*, para procedermos o download da versão gratuita seguimos para o link:< <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>>. Em sequência, apareceu a seguinte tela:

FIGURA 9 – Tela de Download do *ELAN*



FONTE: Print do pesquisador (2022).

Após o aparecimento da página específica do *Software*, aparecem, em inglês, as possibilidades: *intro*, onde o usuário encontra informações introdutórias mencionando que com essa ferramenta podemos inserir ilimitadas anotações textuais a gravações tanto de áudio quanto de vídeo, ou ambos simultaneamente. Na citada aba aparece, também, que, quando se trata de anotações, elas podem ser frases, palavras, comentários, tradução ou descrição de qualquer característica visualizada no arquivo de mídia que está sendo usado. Assim, dados advindos das anotações vão ser materializar em um texto único, *Unicode* – como chamado pelo sistema, e, portanto, os documentos criados a partir das anotações são salvos e armazenados em formato XML ou podem ser copiados e colocados em páginas do *word*. De modo igual, aparecem questões relacionadas às principais especificações do programa, dentre elas apontando que ele fornece várias formas de visualizar as anotações, que ele aceita arquivos das diferentes mídias instaladas em nossos computadores, *Windows Media Player* e *QuickTime*, por exemplo, e para quais sistemas operacionais ele está com licença disponível.

Em sequência aparece: *Release notes* (sobre as versões e atualizações do sistema), mencionando que a versão mais recente foi feita em 04 de julho de 2022, nominada por versão 6.4, a usada neste trabalho, e suas respectivas melhorias que vão desde a extração de áudio de um vídeo até mesmo com a inserção de barras de rolagem personalizadas no painel de visualização da linha do tempo e especificações da área da linguagem de programação,

questões essas atinentes ao campo dos estudos da Computação e desenvolvimento de softwares.

Em continuidade mostra-se: *documentation* (documentação), onde podemos encontrar documentos, leia-se manuais, online e para download, no sentido de orientar sobre o uso do *software*. O próximo item que fica em evidência é o de *Download* (baixar), no qual aparecem as especificações e versões que podem ser baixadas para os diversos sistemas operacionais de computadores usados tanto no Brasil quanto no exterior. Em nossa pesquisa, fizemos uso da versão mais atual, como pontuamos acima, considerando que nosso computador tem a versão do *Windows*, clicamos em *ELAN 6.4* e aguardamos o *download* automático e, consecutivamente, a instalação em nossa máquina, pois a partir daí iniciariamos o uso.

FIGURA 10 – Versões do *ELAN*

Download the current version of **ELAN** for your platform

By downloading and using ELAN you agree to cite **ELAN** in any publication based on research in which **ELAN** has been used. You can cite a paper or cite as software, e.g. as follows:
 "ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>"

OS	Download	Format	Description
 Windows	ELAN 6.4 Simple-ELAN 1.4	[.exe] [.zip] [.exe] [.zip]	Installer (.exe) and portable, unpack-and-run (.zip) version both include a Java 18 runtime. Requires: 64-bit, Windows 10, 8, Vista, 7(? not tested anymore)
 macOS	ELAN 6.4 ELAN 6.4-M1 Simple-ELAN 1.4	[.zip] [.dmg] [.zip] [.dmg] [.zip] [.dmg]	Zip and dmg files containing a .app which includes a Java 18 runtime. The M1 version only works on <i>Apple silicon</i> Macs. Requires: 64-bit, macOS High Sierra (10.13) or higher
 Linux	ELAN 6.4 Simple-ELAN 1.4	[.tar.gz] [.deb] [.tar.gz] [.deb]	Archive files or Debian installers, all including a Java 18 runtime. Requires: 64-bit, tested on Ubuntu 20.04
All	Source code of ELAN 6.4	[.zip]	Archive containing the source files and a Maven build script. Requires: Maven 3.3 or >, OpenJDK 14 or >
All	Previous releases		

FONTE: print do pesquisador (2022).

O antepenúltimo ícone que aparece na barra vertical diz respeito a *Citin* (citação), em outros termos, explica ao usuário que pesquisas que utilizam o *ELAN* precisam conferir crédito a ele, aparecendo em forma de referência bibliográfica, como vocês podem ler/observar na parte referências deste trabalho. Já o penúltimo, ao *Support* (apoio/suporte), mencionando que, em caso de dúvidas ao usar ou problema apresentado pelo *software*, podemos proceder às pesquisas/buscas no próprio fórum do *ELAN*, bem como registrar nossas dúvidas/perguntas no sentido de aguardar algum retorno por parte dos programadores e/ou de outra pessoa que já tenha passado pela mesma situação.

E, por fim, visualizamos: *Resources* (fontes), onde, caso ainda tenhamos dúvidas ou curiosidade acerca do *software*, podemos encontrar informações sobre outras características de criação, logotipo, tamanho, mecanismos de extensão e código fonte do sistema. Embora tenhamos apresentado esses detalhes, não é nossa intenção pormenorizá-los, mas, sim, apenas apresentá-los como caminhos/informações que o leitor pesquisador pode buscar durante seu trabalho com o *software* ou aqueles que pretendem fazê-lo futuramente.

Optamos pela entrevista semiestruturada uma vez que ela nos permitiu explorar aspectos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, aquisição e desenvolvimento da Libras como primeira língua para surdos e conhecer as diferentes experiências linguísticas dos professores e alunos no contexto da escola bilíngue, sobretudo no que concerne às práticas de Letramentos.

Esse tipo de entrevista foi direcionado por meio de um roteiro elaborado, conforme apresentamos nos apêndices 4 e 5, com perguntas balizadoras e o foco recaiu em questões abertas. Assim, ele nos possibilitou uma organização flexível e, de modo igual, ampliar os questionamentos à medida que as informações fossem fornecidas pelo participante entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 2008, MANZINI, 2004), até porque como afirmam Ludke e André (2008, p. 34),

esse tipo de entrevista se parece mais adequado para o trabalho de pesquisas que se faz atualmente em Educação, pois as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Conforme pontuam Ludke e André (2008, p. 34), a entrevista semiestruturada “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esta metodologia foi consagrada porque seu uso “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 2008, p. 35).

No que se refere à análise e ao tratamento dos dados, o texto das transcrições das entrevistas e as anotações do diário de campo das observações, tidos em nosso estudo como enunciados concretos, foram organizados para a sistematização em temáticas de análise que compuseram dois grandes eixos: (i) educação bilíngue nos discursos de professores; e (ii) práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, os quais foram analisados a partir das contribuições teórico-conceituais dos Estudos Surdos em Educação em consonância com a concepção dialógica de língua(gem) de perspectiva bakhtiniana, por tratar de

construção e produção de sentidos ancorados em relações discursivas construídas por sujeitos que, historicamente, se fazem situados (BRAIT, 2018).

Podemos dizer, portanto, que as propostas teórico-metodológicas advindas do pensamento de Bakhtin foram empreendidas enquanto uma ferramenta analítica para interpretarmos a cena dialógica de pesquisa, nas relações estabelecidas entre o pesquisador e seu outro, os participantes deste estudo, permitindo-nos uma análise dos pressupostos que alicerçam as concepções e práticas referentes ao ensino de línguas, mais especificamente acerca de letramentos bilíngues. Como forma ilustrativa, apresentamos o quadro 14, que sintetiza os procedimentos metodológicos descritos até aqui.

QUADRO 14: Síntese do desenho metodológico da pesquisa

METODOLOGIA - Abordagem Qualitativa			
PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	MATERIAL EMPÍRICO	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
-Entrevistas semiestruturadas: videogravação bilíngue/ áudiogravação -Observação participante.	-Tradução/transcrição das entrevistas bilíngues. -Diários de campo. -Documentos Escolares.	-Escola Bilíngue de surdos - Ensino Fundamental II. -Cena dialógica: Professoras de língua portuguesa como L2, professor de Libras como L1, pesquisador e estudantes surdos/as.	-Análise e seleção de fragmentos de discurso e documentos escolares. -Sistematização em eixos de análise. - Concepção dialógica de língua(gem) de perspectiva bakhtiniana.

FONTE: Elaborado pelo pesquisador e orientadora (2022)

4 LETRAMENTOS BILÍNGUES: UMA LEITURA DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

Esse capítulo se encontra subdividido em 4 (quatro) seções. Na primeira, “a educação bilíngue nos discursos de professores”, evidenciamos concepções de educação bilíngue advindas das enunciações das professoras de língua portuguesa como segunda língua e do professor de Libras como primeira língua para surdos; na segunda “Práticas de Letramentos bilíngue para surdos na escola bilíngue na etapa de ensino fundamental II”, que possibilitou o desdobramento na terceira “Letramento em Língua Portuguesa” e, por fim, na quarta “Letramento em Língua Brasileira de Sinais”, empreendemos esforços no sentido de descrever e analisar práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, especificamente na etapa de ensino fundamental II.

4.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DISCURSOS DE PROFESSORES

Retomamos a questão que problematiza este estudo para dar início à discussão deste capítulo: como as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua operam nas práticas de letramentos de professores da escola bilíngue de ensino fundamental II para surdos? Assim, aqui, apresentamos as considerações que recobrem o eixo (i), “educação bilíngue nos discursos de professores”, com base em fragmentos de entrevistas que foram selecionados para análise.

Com a recente aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, a educação bilíngue se solidificou, ao menos do ponto de vista legal, como modalidade de ensino na LDB (BRASIL, 2021), como apontamos no capítulo 2 desta tese. Ao considerarmos que os participantes desta investigação atuam em uma escola bilíngue de surdos, a entrevista foi composta, inicialmente, por três questões balizadoras, sendo que a primeira introduz o assunto e pormenoriza a questão: **“No ano passado, foi aprovada uma lei que inclui a educação bilíngue como modalidade de educação de surdos. Você acompanhou esse debate? O que você acha que vai mudar na educação de surdos com a aprovação da Lei? Conceitue educação bilíngue de Surdos”**. Assim, ao tomarmos o enunciado “Você acompanhou esse debate”, obtivemos as seguintes respostas:

É (+) assim, acompanhar, acompanhar (...) eu fiquei sabendo. Eu vi. Foi em agosto do ano passado, que a modalidade (...) uma nova modalidade que daí sai da educação especial. É uma outra modalidade específica para os surdos. Eu, assim, eu não acompanhei os debates, mas eu fiquei sabendo (RACHEL, 2022).

Eu não acompanhei muito, mas eu, eu escutei (LYGIA, 2022).

Sim, vi as informações referentes a essa aprovação. Mas, acredito que isso tenha sido apenas o começo, faz-se necessário continuar lutando para a sua efetivação (CASIMIRO, 2022).

Diante do exposto, percebemos que Rachel, embora não tenha acompanhado os debates a respeito da temática, ficou sabendo e expressou informações importantes quanto à aprovação. Mencionou que a Lei foi aprovada no mês de agosto e que, sobretudo, a educação bilíngue se tornou uma modalidade independente que se desvincula da educação especial, como era tida historicamente. Já Lygia, mesmo dizendo que não acompanhou muito, indica que escutou, o que nos possibilita pensar que a professora não teve oportunidade ou momento específico para acompanhar e/ou ler sobre a nova legislação, a qual se traduz enquanto um avanço histórico-educacional para a comunidade surda e aliados (LADDY, 2013), que muitos militaram para essa tão sonhada conquista se materializar. Casimiro, por sua vez, mencionou ter visto informações referentes à aprovação, mas se mantém reticente quanto a ela, considerando que este foi um marco inicial e que se faz necessário continuar lutando para a efetivação, na prática, da educação bilíngue de surdos.

Ainda que os professores afirmem não terem acompanhado de perto a origem desse debate e seus processos ulteriores, ao menos demonstraram saber que a temática esteve em voga e que seus desdobramentos práticos resultaram na aprovação da educação bilíngue enquanto modalidade de ensino. Um ponto de expressiva relevância suscitado por Rachel, e que merece atenção neste trabalho, diz respeito ao fato de ela mencionar acerca da educação de surdos se desvincular da educação especial. Essa desvinculação é bastante significativa, pois, do ponto de vista dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, no contexto da educação especial, os surdos são definidos como pessoas com deficiência e discursivizados sob a ótica clínico-terapêutica, a partir das perdas auditivas que apresentam, algo que a comunidade surda há muito tempo luta para ressignificar (SKLIAR, 1998). Ao se desvincular como público da educação especial ganha centralidade a perspectiva do Ser Surdo sob a égide socioantropológica, cultural, linguística e de experiências discursivas de materialidade visual, perspectiva à qual nos filiamos (REZENDE, 2012; PERLIN, 2004; SKLIAR, 2000).

Considerando que os três professores atuam em uma escola bilíngue de surdos, seria interessante que eles tivessem acompanhado, mais detalhadamente essa questão, que é um marco histórico na educação de surdos, até mesmo para poderem dialogar com seus alunos sobre a temática. Isso porque estarem atualizados sobre as novas questões concernentes ao campo de atuação atribui fundamento teórico e metodológico aos docentes, bem como coopera para a difusão de conhecimento inerente às conquistas destinadas à comunidade surda. Por outro lado, teria sido, e ainda é, oportuno, por parte da instituição realizar momentos de reflexão, debates e estudos dirigidos sobre a aprovação e os desdobramentos da educação bilíngue na LDB. Esses atos reflexivos e dialógicos poderiam ocorrer em momentos de planejamento coletivo ou em sessão específica para esse fim.

Na sequência da questão 1, em seu desmembramento, perguntamos aos entrevistados **“O que você acha que vai mudar na educação de surdos com a aprovação da Lei”**. A partir dessa questão, os professores mencionaram:

Então, o contexto da educação de surdos que eu conheço é aqui. Eu acho que aqui, para nós, é muito bom. Mas, acredito que de maneira geral para os surdos é um avanço muito grande. Em uma opinião pessoal, minha, eu acho que entre uma escola regular com intérprete, eu preferia aqui. Se eu tivesse um filho que fosse surdo ou se alguém perguntar para mim, a minha opinião seria: vá para uma escola bilíngue (RACHEL, 2022).

Olha, teve uma Lei, há vários anos, que (+) falava que a Libras é língua, e que o surdo tem todo o direito de aprender em sua língua. E você veja, mudou quanta coisa? Mudou várias coisas, mas ainda não foi o suficiente. Então (...) eu acho que tudo é válido, as, as lutas são válidas, tem que lutar mesmo, mas não pode dizer: ah, ganhei a guerra! Não ganhou. Venceu-se uma batalha, mas não ganhou a guerra. Tem que continuar lutando, e tem que fazer valer. Vai ser uma modalidade de ensino, tomara a Deus que funcione (LYGIA, 2022).

eu acho que vai mudar TUDO, vai possibilitar/garantir desde a presença e a atuação de professores bilíngues ouvintes fluentes em Libras e professores surdos atuando na escola, porque esse modelo bilíngue é que se faz necessário na instituição escolar, e isso é o que esperamos (CASIMIRO, 2022).

De modo mais particular, trazendo ao debate as considerações de Rachel, percebemos que ao perguntá-la sobre as possíveis mudanças, ela cita que o contexto real de educação de surdos que conhece é onde atua, mas que, mesmo assim, embora não citando detalhes de mudanças, acredita que a Lei se consolidou em um avanço muito grande para os surdos e para a escola em que trabalha. Nesse sentido, até mesmo considerou o fato de que caso tivesse um filho surdo ou se alguém a indagasse sobre qual locus matricular um discente surdo, escola inclusiva ou escola bilíngue, por exemplo, ela não hesitaria em recomendar o contexto da escola bilíngue. Isso nos permite depreender que a professora reconhece o

contexto da escola em questão, aprecia os processos educacionais e acredita na potencialidade do ensino nesse espaço, já que, mesmo dizendo não ter experiência de trabalho com surdo em contextos inclusivos, certamente durante sua formação leu ou soube experiências de educação de surdos em escolas inclusivas.

Lygia, assim como Rachel, no momento da entrevista não soube precisar o que mudaria na educação de surdos, exceto ao mencionar que agora seria uma modalidade de ensino. Outro ponto de ímpar singularidade e relevância foi quando afirmou que é preciso continuar lutando, pois há a necessidade de se fazer valer essa grandiosa conquista e que, de fato, surdos e ouvintes precisam estar atentos e se movimentando para a situação que atualmente se subjaz apenas pelo viés da legislação. Ao considerar o contexto jurídico retoma, em seu discurso, a trajetória histórica de uma lei que reconhece a Libras como língua e expressa que o surdo tem o direito de aprender por meio dela. Assim, tomamos o momento para problematizar uma questão: certamente, a professora fez referência à Lei nº 10.436, de 02 de abril de 2002, todavia, vale lembrar que a essa legislação não oficializava a Libras como língua, mas reconhece a existência e o direito dos surdos de terem acesso às informações na Libras, pois, segundo o Art. 1º, a Libras torna-se “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, embora os estudos linguísticos tenham comprovado que ela, sem sombra de dúvidas, é uma língua²⁰ (GESSER, 2009; QUADROS; KARNOPP, 2004), a legislação apenas tangencia esse fato.

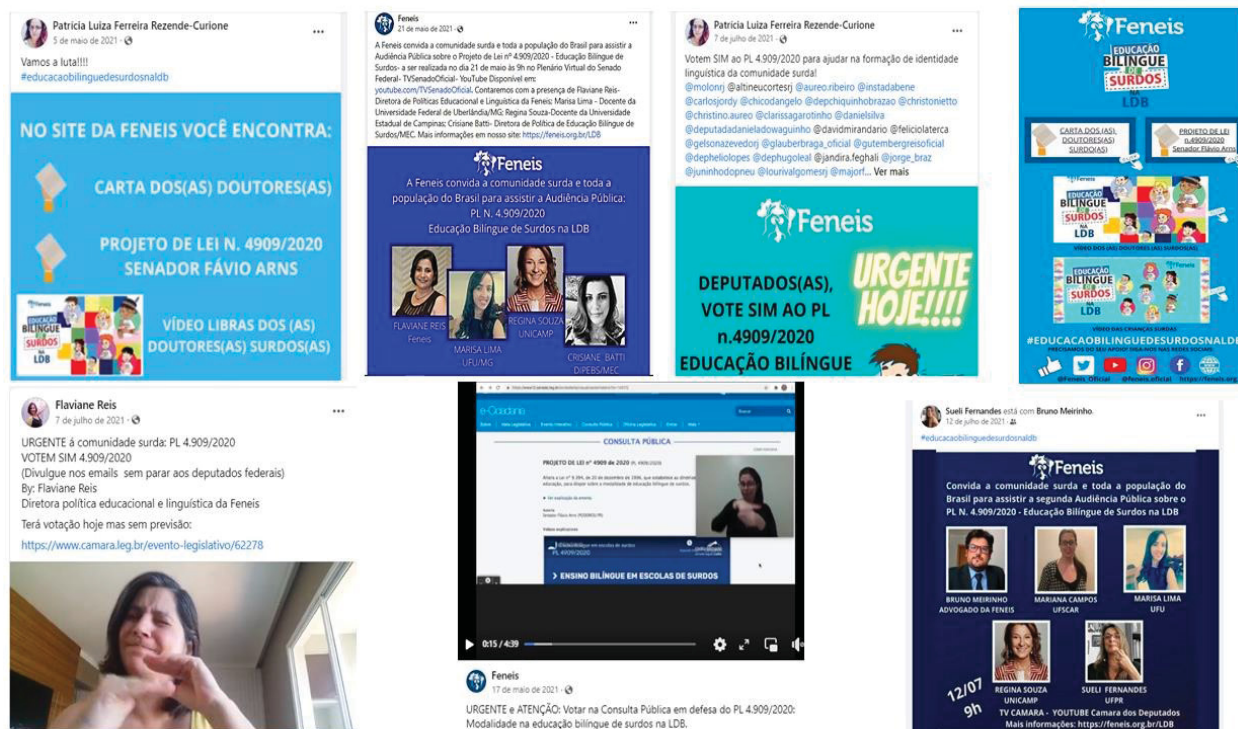
Conforme cita Ferreira-Brito (1998, p. 19), grande expoente e pioneira dos estudos linguísticos da Libras no Brasil, as línguas de sinais são consideradas línguas naturais “porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre as pessoas e permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano”. Não estamos discutindo se a Libras é ou não língua, pois este é um debate já superado e cientificamente comprovado, mas nos possibilita chamar a atenção para o que está enunciado oficialmente no Art. 1 da Lei nº 10.436 e a recepção do referido artigo por parte dos leitores, por vezes, equivocada.

²⁰ Libras é dotada de uma gramática formada a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos, sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (FERREIRA-BRITO, 1989, p. 23).

As falas nos permitiram analisar que, de modo global, as professoras reconhecem que haverá mudanças e que esse movimento para aprovação da Lei foi bastante válido e legítimo. Todavia, o único a mencionar possíveis transformações foi o professor surdo, Casimiro, ao proferir que a partir dessa legislação a garantia de profissionais bilíngues no ambiente escolar está prevista. Como posto pelo professor, consta na Lei nº 14.191/2021, em seu Art. 59 e 60-B, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos, público da modalidade de educação bilíngue, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas. Assim como Lygia, Casimiro também demonstrou sua preocupação quanto à morosidade das questões que tangem à legislação educacional e suas implementações ao dizer: *“vejo que agora já é lei, e torço para que isso se efetive no contexto da educação de surdos, sem muita demora”* (CASIMIRO, 2022).

Em razão de ele ter sido o único a mencionar a respeito das alterações possíveis, nossa suposição recorre ao fato de, por ser surdo, está a par das aspirações da comunidade surda e vinculado, de alguma forma, aos movimentos e/ou associações de surdos de sua cidade/Estado, mais precisamente à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Já as professoras não mencionaram questões de modo mais sistematizado, por sua não vinculação ao movimento surdo e, conseqüentemente, por não terem vivenciado momentos específicos para acompanhar toda a tramitação, sobretudo os/as debates/audiências propostos/as pelo Senado Federal, ou para procederem à leitura da Lei nº 14.191/21 e suas implicações tanto no texto da LDB quanto na prática do contexto educacional brasileiro, amplamente divulgado nas redes sociais da Feneis, por lideranças surdas e estudiosos da temática, como podemos notar em alguns exemplos dispostos na figura 11:

FIGURA 11 – Divulgações das audiências sobre o PL nº 4909/2020



FONTE: elaborado pelo autor (2023)

Ao passo de finalizarmos o último desdobramento da questão 1, pedimos aos participantes que “conceituassem Educação Bilingue de Surdos”, pois, neste momento, poderíamos identificar qual a compreensão que cada um deles possuía acerca dessa questão, até porque entendemos que as concepções que temos constituídas em nós de uma dada situação ou temática operam em direção à realização/efetivação de nossas práticas.

Cada qual, a seu modo, sistematizou sua conceituação, como poderemos visualizar nos relatos, primeiro de Rachel, depois a de Lygia e, por fim, a de Casimiro:

a Educação Bilingue seria a língua de instrução Libras, a língua dele ((surdo)), e todo o conteúdo e toda a matéria os alunos são capazes de aprender, eles conseguem, porém de uma maneira própria para eles, em Libras. E eu também acho, assim, não é só Libras. Porque tem gente que acha assim, a Educação bilingue é (+) eu, eu ensino em Libras e eles vão aprender a escrever o português na modalidade escrita. Não seria somente em Libras. Libras, sim, mas toda uma metodologia voltada para o ensino do aluno surdo, que não seria só Libras. Eu tenho que adaptar todo o material, eu tenho que pesquisar de acordo com o contexto deles para que eles se interessem, para que eles ((alunos surdos)) aprendam. Então, o uso de imagem, jogos, o uso de cores, para diferenciar uma coisa da outra, para que eles consigam perceber isso (RACHEL, 2022).

A partir da conceituação de Rachel, percebemos que ela compreende a Educação Bilíngue de Surdos como um modelo de educação em que a Libras é a língua de instrução no contexto escolar. A língua do aluno é a principal responsável por proporcionar a ele as condições necessárias e imprescindíveis à aprendizagem dos conteúdos escolares, inclusive, no caso de nossa pesquisa, a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Todavia, faz uma ressalva importante ao mencionar que não é apenas a Libras e seu uso que constitui a Educação bilíngue como tal, mas sim toda uma metodologia específica.

Em outras palavras, o “uso de didáticas, metodologias e práticas educativas direcionadas a alunos surdos” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 31) e às suas materialidades visuais, como bem denotado por Campello (2008). Ao pormenorizar a questão, Rachel apresenta e reforça considerações bastante oportunas ao dizer que para se constituir uma Educação Bilíngue, considerando metodologias particulares, faz-se necessário ter um material didático coerente com a realidade/contexto dos alunos, pois, dessa forma, eles vão se interessar e conseguir aprender o que se está ensinando, assim como posto nos estudos de Nascimento e Bezerra (2014). Para tanto, Rachel entende que uma educação bilíngue demanda dos professores o uso de materiais diversificados, de recursos constituídos de múltiplas semioses/ materialidade verbo-visuais, de jogos, de cores para, no caso, diferenciar uma situação de outra para que percebam diferenças apresentadas em dados momentos e etapas do texto ou das atividades postas a eles. Os preceitos dispostos por Rachel estão, portanto, em conformidade com os sentidos teóricos formulados Fernandes (2006) e ressaltados por Sanches (2014), sobretudo no que diz respeito ao fato de que na Educação Bilíngue deve ser garantido ao aprendiz surdo professores bilíngues, materiais didáticos diferenciados, estratégias metodológicas e o português como L2.

Já ao perguntarmos à Lygia acerca de sua conceituação de educação bilíngue, a professora nos disse:

Eu não penso muito no conceito de educação bilíngue. Para mim, não é só eu ter a língua deles. Mas proporcionar a eles uma forma de comunicação. Se eu fizer, passar o meu conteúdo, só em sinais ele vai COMPREENDER o que eu estou falando? Se eu acho que sim, Ok. Mas, ele ((surdo)) tem que me dar uma resposta, e de que forma ele vai me dar essa resposta? Até existiu uma época aqui que discutimos: vamos todos falar só em Libras. Teve até uma época que a gente não podia falar oralizado, ainda não pode em sala de aula. Então (+) ser bilíngue, para mim é: me fazer entender. É você descobrir estratégias do seu campo de atuação, respeitando todos os limites, sim, mas, também, dando várias opções. Na hora que eu percebo que houve comunicação, estou sendo bilíngue (LYGIA, 2022).

As considerações de Lygia nos permitem refletir sobre duas situações: primeiro, o que ela compreende por educação bilíngue, mesmo mencionando que não pensa muito no

conceito em si; segundo, problematizar a questão do “falar oralizado” e suas implicações em contexto bilíngue. Considerando o primeiro argumento, a professora, mesmo sem definir de forma fechada, diz que educação bilíngue não é somente ser fluente, ter a língua do surdo e fazer uso dela no contexto educacional, mas proporcionar aos aprendizes condições de comunicação.

Ao se reportar à forma de comunicação, embora implicitamente, esse discurso nos apresenta que a educação bilíngue deve oferecer a Libras e o português, isso ao considerarmos que eles vão se expressar, majoritariamente, em Libras, mas também em Língua Portuguesa escrita em situações diversas no ambiente escolar, já que há atividades nesse lócus, como por exemplo, a produção de texto, que requerem a escrita do português, principalmente porque ainda assola a questão posta na Lei nº 10.436/2002 ao citar que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Todavia, nesse contexto bilíngue, mesmo considerando a legislação vigente, pode-se oferecer aos aprendizes surdos a possibilidade de realizar o seu texto de forma sinalizada, vê-lo, revê-lo e depois transcrevê-lo para a modalidade textual, questão que retomaremos mais à frente neste trabalho.

Do enunciado “*descobrir estratégias de seu campo de atuação*” emana o sentido de que, para que haja educação bilíngue, necessita-se de estratégias específicas por parte dos professores, de modo a delineá-la enquanto um tipo de educação em que se fazem presentes a Libras como L1 e o português escrito como L2, demandando, portanto, formas e condições de proporcionar ao aluno a sua constituição bilíngue, tanto em Libras quanto em português. Com efeito, a professora ainda menciona que “*na hora que percebo que houve comunicação, estou sendo bilíngue*” (LYGIA, 2022), mas essa condição deve ser direcionada também ao tratar dos conteúdos de língua portuguesa com os aprendizes. Deve ser uma educação bilíngue em que a organização didático-pedagógica e linguística ofereça condições de os alunos se expressarem em ambas as línguas. Embora ela tenha citado “estou”, no sentido pessoal, essa condição de ser bilíngue pode, e deve ser relativa aos alunos em contexto da Educação Bilíngue, por isso fizemos esse uso aplicado ao contexto dos estudantes e não somente à professora.

Já quanto à segunda situação posta em voga pela professora, mais estritamente ao enunciar acerca de que houve uma época em que foi discutida a questão de dialogarem apenas em Libras e que inclusive, em um dado momento, os docentes não podiam, como ainda *não*

podem “falar *oralizado*²¹” na sala de aula, concordamos totalmente com essa afirmação. Acreditamos que sejam válidos todos os tipos de recursos para possibilitar que os alunos apreendam o conteúdo ensinado por meio da Libras e deem retorno ao professor do que aprenderam, mas dado o contexto é indiscutível que a Libras seja a condição *sine qua non* para o ensino e a ela podem e precisam ser associados recursos outros, compostos por múltiplas semioses e materialidades verbovisuais (MEDEIROS; FERNANDES, 2020), quando estamos falando especificamente de língua portuguesa escrita.

Assim, ao ato de “falar oralizado” simultaneamente à Libras, enquanto ensina na sala de aula, atribuímos o nome de prática bimodal, ou bimodalismo, ação inapropriada quando se trata de educação bilíngue, sobretudo no ensino de português, uma vez que:

o bimodalismo mantém a língua do ouvinte. Embora pretenda ser politicamente correto e tenha o discurso da valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais (...) basta olhar para a denominação “português sinalizado”, sinônimo de bimodalismo (...) o próprio termo demonstra que não houve nenhum tipo de negociação... (BOTELHO, 2002, p. 127-128).

Expressamos nossas considerações contra toda e qualquer prática que se valha do bimodalismo ou prática bimodal ancorando-se em discursos do politicamente correto ou mesmo da supervalorização da diversidade humana, especialmente em contextos nos quais os sujeitos propõem o ensino de português por meio da Libras, já que ela, por ser repleta de sentidos e significados, possui condições e características próprias capazes de conduzir o ensino.

Não somos favoráveis à prática bimodal também porque, segundo Botelho, ela traz severas implicações negativas para o contexto de interação, quais sejam:

há uma baixa exigência em relação à forma linguística ao supervalorizar apenas o conteúdo; a estruturação do pensamento é prejudicada, uma vez que a baixa constante de ajuste entre fala e sinais deforma a enunciação; como não há isomorfismo entre os itens lexicais da língua oral e da língua de sinais, há omissão de partes do enunciado, ou invenções por parte do ouvinte, comprometendo a compreensão da mensagem; o uso de recursos visuais outros (mímica, dramatização, gestos naturais) para facilitar a comunicação, secundariza a importância da língua de sinais como sistema sócio comunicativo privilegiado na interação (BOTELHO, 2002, p.122).

Considerando as severas implicações acima detalhadas, reiteramos e somos vozes consoantes ao não uso das práticas bimodais, ou como citou Lygia: “falar oralizado”, em contexto bilíngue de educação de surdos ao se ensinar português, tampouco em outras áreas

²¹ Refere-se ao bimodalismo

do conhecimento, pois, como nos lembram Ferreira-Brito (1989), Botelho (2002) Quadros e Karnopp (2000), a Libras é uma língua completa, com estruturas completas e complexas, possuidora de vários níveis linguísticos, tais como sintaxe e semântica, por exemplo, e que nos permite a geração de sentidos implícitos, metafóricos, ironias e outros significados, com uma abstrata estruturação em todos os níveis de análise e regras próprias, que se diferenciam da estrutura linguística da Língua Portuguesa.

Casimiro, por sua vez, considerando a questão posta a ele, menciona que:

minha compreensão acerca de educação bilíngue diz respeito à primeira língua dos surdos ser a Libras e o Português escrito a L2. Se não tem uma educação bilíngue, o aluno encontra impedimentos para seu desenvolvimento. Por exemplo, há vários tipos de escola. A escola de ouvinte, inclusiva, é uma escola bilíngue? Não, não é. Já uma escola como a daqui, onde todos os professores sabem língua de sinais e ensinam em Libras, sim, é bilíngue. Há essa diferença. Aqui a comunidade surda se faz presente, todos sinalizam e o português aparece como L2.

Depreendemos que Casimiro entende a educação bilíngue enquanto um tipo de educação, ambiente linguístico materializado, no qual se considera, no processo de escolarização, a Libras como primeira língua e, conseqüentemente, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita na condição de L2. Embora não esteja presente explicitamente em sua fala, o que ele diz nos oportuniza afirmar que “para realizar o bilinguismo dentro das escolas é preciso assumir a participação de duas línguas, garantindo o conhecimento de cada uma e refletindo sobre o lugar de cada uma no processo de aprendizagem” (VIEIRA, 2011, p. 87).

Oportunamente, defende que é a educação bilíngue que possibilita ao surdo seu desenvolvimento, que pensamos ser linguístico, curricular e também cultural. Além disso, considera que para ocorrer esse modelo de educação se faz necessária a consolidação de uma escola bilíngue, pois nela a comunidade surda está presente, todos sinalizam, e os professores ensinam em Libras, pressupõe-se que os ouvintes sejam bilíngues e o português se faz presente, mas na perspectiva de uma L2, não sendo a língua que subjaz o processo de ensino e aprendizagem.

A conceituação de Casimiro sinaliza consonâncias com os preceitos legais (BRASIL, 2005; 2014; 2021) e com pesquisadores da área, sobretudo ao apontar que “a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues” (QUADROS, 2006), e que neste contexto a Libras é assumida como língua e base principal para a resignificação metodológica, cultural e linguística e não como um recurso ou suporte de ensino, possibilitando ao estudante condições para “concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português” (BRASIL, 2014, p.6).

No contexto do bilinguismo, devemos ter a compreensão ampliada também de que a educação bilíngue é “algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas” (SKLIAR, 2001. p. 87). Ela envolve uma perspectiva socioantropológica, a garantia dos direitos linguísticos e sociais dos aprendizes surdos; direito de ter acesso à informação, comunicação e educação em sua língua de identificação cultural, mesmo que a língua oficial de seu país seja outra (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 2001; KYLE, 1999). Assim, Skliar (2001), com base na definição da UNESCO (1954), e compreendendo a educação bilíngue para além das proposições linguísticas, menciona que

a educação bilíngue constitui um ponto de partida para a discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc (SKLIAR, 2001, p. 91).

Dando continuidade às reflexões desse eixo, pedimos para que os professores se posicionassem quanto à questão 2: **“você considera que a Escola Bilíngue é uma escola bilíngue de surdos? Justifique sua resposta”**. Mediante tal enunciado, obtivemos os seguintes dados, que podem ser vistos no quadro abaixo:

QUADRO 15 – Posicionamento e justificativa dos professores sobre o *status* linguístico atribuído à escola

Nome do/a professor/a	Posicionamento	Justificativa
Rachel, 2022	Sim, é. Ela é e está lutando para ser cada vez melhor. Nós podemos considerá-la já, mas ainda, assim, não está, vamos dizer assim, perfeito.	Porque, por exemplo, os professores (+) vários professores, já trabalham com a Libras sem precisar de intérprete e já utilizam essa metodologia mais voltada para o ensino bilíngue. Então, o uso de imagem, de vídeos. Já têm uma ideia mais voltada para a educação de surdos. Vamos dizer assim, já têm um olhar surdo. Já (+) entende como que o surdo aprende, e desenvolvem a aula de acordo com aquilo.
Lygia, 2022	Sim, é uma escola bilíngue de Surdos	Porque a gente se faz entender. Nós já passamos por comunicação total, oralismo, e aqui não, aqui eles têm a língua deles. E porque a gente quer que, e eles tenham o direito deles, e então a gente tem que fazer com que esse direito prevaleça.
Casimiro, 2022	Sim, sim, é uma escola bilíngue	Porque todos aqui usam a Língua de Sinais. E, quando acontece de algum ouvinte não saber Libras, contamos com a presença de intérpretes. Alguns, não são todos, mas a maioria dos professores ouvintes sabem língua de sinais, então é bilíngue sim.

FONTE: Construído pelo autor com base nas entrevistas (2022).

A partir do quadro 15, constituído por respostas obtidas durante as entrevistas, ao perguntarmos aos professores se eles consideram que a escola em que atuam é bilíngue –

“posicionamento”, a resposta foi unânime, cento por cento para sim. Portanto, tomando como base os discursos deles, poderíamos considerar a instituição educacional como bilíngue. Ao conferirem tal *status*, centraram-se em argumentos que recorrem ao fato de os professores já trabalharem (ensinarem) diretamente por meio da Libras, sem precisarem de intérprete, e por utilizarem metodologias voltadas ao ensino bilíngue, com múltiplas dimensões verbo-visuais, demonstrando que compreendem como o surdo aprende e, por isso, desenvolvem suas aulas considerando tais particularidades, como justificado por Rachel.

Tomando como premissa a fala de Lygia, chegamos à consideração de que a escola já passou por vários/as períodos/fases, tempos e processos educacionais, desde o oralismo até a comunicação total - abordagens educacionais cujas bases não consideravam os surdos como sujeitos culturais e possuidores de uma língua de materialidade visual e que para aprenderem deveriam ser submetidos aos mesmos ritos destinados aos ouvintes, por meio da língua oral, o que, definitivamente, causou prejuízos escolares/curriculares incalculáveis aos estudantes surdos ao longo de várias décadas (STREIECHEN, 2012; SILVA, 2016; OPOLZ, 2020). Mas, na escola, a partir do enunciado de Lygia, nenhuma delas impera mais (embora não nos foi possível checarmos se isso é uma situação dada em todo o contexto escolar, já que nosso estudo recobriu apenas o ensino fundamental II), o que nos leva a pressupor que, atualmente, está em consolidação a educação bilíngue. Isso porque se resguardam no sentido de proporcionar o ensino por meio da língua dos aprendizes, Libras, direito conquistado a duras penas ao longo das décadas e que a instituição luta para que prevaleça e não seja sucumbido, sobretudo agora com o recente acréscimo da modalidade de educação bilíngue na LDB (BRASIL, 2021).

Ao tomarmos os sentidos derivados dos discursos de Casimiro, bem como de Rachel, mesmo eles tendo afiançado que a escola é bilíngue e atribuído os respectivos porquês, dentre eles, especialmente o fato do uso da língua de sinais no percurso de escolarização dos alunos, ao dispormos da coluna “justificativa” há particularidades que merecem ser discutidas: primeiro, o fato de que “vários professores, já trabalham com a Libras sem precisar de intérprete”; e segundo, “a maioria dos professores ouvintes sabem língua de sinais”. Essas informações podem ser traduzidas da seguinte maneira: se vários atuam sem contar com o auxílio do intérprete, quer dizer que ainda há aqueles que não são fluentes em Libras, portanto, não são bilíngues. Se a maioria dos professores ouvintes sabe Libras, isso implica dizer que, mesmo em menor escala, há uma minoria que ainda precisa aprender e usar a

Libras no contexto da escola, embora tenham assegurado a presença de intérprete nesses casos específicos.

As questões explicitadas anteriormente, em nossa opinião, não descredenciam a escola do direito constitutivo e organizacional de ser considerada bilíngue, apenas ilustra o fato exposto por Rachel: *“Ele é e está lutando para ser cada vez melhor”*, significando, por um lado, um avanço imenso ao reconhecer que a maioria dos professores ouvintes sabe Libras e, por outro lado, que ainda demanda implementações formativas e pedagógicas. Isso demonstra também maturidade tanto por parte dos professores quanto da gestão quanto ao fato de que a escola está no caminho necessário e correto, embora ainda careça de aperfeiçoamento, questão necessária sempre quando se fala de lócus educacional e, certamente, na instituição que pesquisamos esse cenário não seria tão diferente.

Concebendo como oportuno refletirmos um pouco mais acerca dessa minoria de professores ouvintes que ainda não são bilíngues e que, em razão disso, demandam o apoio do intérprete, como citamos na seção metodológica, a escola é constituída por um quadro de docentes permanentes, leia-se em regime jurídico estatutário – efetivos, e por outros sob a condição de contratos temporários, não estatutários, ou seja, ingressam por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS), com atuação por tempo determinado, vencendo-se o período do contrato são desvinculados da Secretaria do Estado de Educação (SEE), e consequentemente da escola.

A respeito de todo esse trâmite, foi possível perceber durante os três meses de observação *in loco* que, quando se trata de professores ouvintes sem domínio de Libras, esse montante, em sua proporção maior, recai sobre os docentes não efetivos. Isso se dá, com base em nossa experiência de atuação em contexto educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior em razão da grande rotatividade dos professores. Quando aqueles recém-chegados e que não sabiam língua de sinais passam por todo um processo de aprendizagem da Libras e já compreendem a dinâmica de ensinar os surdos com metodologias próprias e por meio da língua deles, finda-se o período de trabalho na instituição e, novamente, inicia-se todo o processo de nova contratação e preparação.

Não estamos afirmando também que só ingressam professores PSS sem domínio de Libras. Há, sem sombra de dúvidas, aqueles que, considerando toda a exigência documental atualmente exigida pela SEED, conforme citaram os professores participantes da pesquisa - graduação em sua respectiva área de atuação e certificação de proficiência emitida pelo Centro de Apoio aos profissionais da Educação de Surdos-CAS ou pela FENEIS do

respectivo Estado, Letras/Libras ou Pós-Graduação em Libras, por exemplo - já iniciam o seu trabalho de modo bilíngue, inclusive professores da área de exatas, embora ainda seja bastante escasso encontrar profissionais com esse perfil. Nesse ensejo, podemos suscitar a dúvida: Mas não poderá haver transferência de professores efetivos de outra escola da Rede para a bilíngue, mesmo este professor não sendo fluente? A resposta, nesse caso, é: Sim, obviamente, poderia ocorrer esse processo.

Todavia, ao se tratar de professores efetivos, durante sua permanência e contato com a comunidade surda escolar, alunos e professores, cursos formativos ofertados pela própria instituição sua constituição bilíngue se materializará, ou ao menos se espera que isso ocorra. Até porque, conforme cita Rachel (2022), “*no início de cada ano a Diretora, ela, sempre procura trazer informações e formações para os professores novos*”. Além disso, exemplifica como foi quando iniciou seu trabalho, postulando que quando chegou à escola, “*a: Pedagoga e a Diretora vieram conversar comigo e explicaram que as metodologias e estratégias de ensinios seriam diferenciadas ((diferenciadas das utilizadas em escola inclusiva))*”, no sentido de demandar adequações de materiais e riquezas de recursos visuais para o ensino de português, condição essa também relatada por Lygia.

Problematizamos todas essas questões no sentido de mostrarmos que a escola está em constante implementação e aspira patamares ainda maiores do que os já conquistados até o presente momento. Contudo, para que se aperfeiçoe e chegue ao ponto de excelência desejado pelos profissionais, pela gestão, pais, alunos e pesquisadores da área da educação bilíngue de surdos, faz-se urgente investimentos públicos ainda maiores, sobretudo por parte do Governo Estadual, não eximindo o Federal, no sentido da realização de concursos públicos e da oferta de mais formações continuadas dedicadas ao contexto bilíngue para suprir demandas específicas como essas da escola Bilíngue, e de tantas outras escolas vinculadas à SEE no Estado em que realizamos nossa pesquisa.

Ao passo de finalizarmos as reflexões concernentes às questões de a escola ser Bilíngue, recuperamos o discurso inicial de Casimiro (2022) ao afirmar que a instituição é bilíngue “porque todos aqui usam a língua de sinais”. Essa frase nos permite inferir que quando se trata dos alunos, todos são usuários de Libras e a consideram como língua de identificação cultural e instrução, e a escola proporciona condições para que os aprendizes estabeleçam relações linguísticas com seus colegas, os quais fazem uso de uma mesma

língua²² (LODI, 2013; ALMEIDA, 2016). Em razão disso, ele se materializa enquanto um espaço propiciador de escolarização que permite transitarem duas línguas, Libras e português escrito, características essas apontadas por inúmeros estudiosos do assunto (FERNANDES, 2003; 2006a; LODI, 2013; MARTINS, LACERDA, 2016).

Do ponto de vista organizacional, na instituição é por meio da Libras que ocorre o processo de ensino e aprendizagem desde a infância, na Educação Infantil, processo esse concretizado ao verificarmos que todos os professores que atuam nesse nível de ensino na escola são surdos usuários de Libras e com formação, constituindo-se, também, como modelos culturais e linguísticos para seus alunos. Especificamente, atendendo ao nosso recorte de estudo, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e nas duas disciplinas, Libras e Língua Portuguesa, ambos os professores ensinam os conteúdos curriculares referentes às suas áreas e estabelecem interlocuções com seus alunos diretamente por meio da Libras, sem a presença de intérprete, reforçando a condição bilíngue da instituição, principalmente nesse contexto específico.

Da perspectiva de arquivos institucionais, não foi possível verificarmos se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola concebia características de educação bilíngue em sua constituição, tais como aspectos da cultura e identidade surdas e a inserção, registrada documentalmente, da língua portuguesa escrita como segunda língua (NASCIMENTO; FERNANDES, 2013), uma vez que ele estava em atualização/reformulação e, em razão dessa particularidade, não disponível para estudos e análises. Todavia, foi-nos possibilitado acesso aos Planos de Trabalho Docentes (PTD) das duas disciplinas referentes aos nossos estudos, respectivamente pertencentes ao 1º e ao 2º trimestre de 2022, os quais apresentam conteúdos como: história dos surdos e parâmetros da Libras, por exemplo. Quanto às questões evidenciadas nos referidos PTDs, elas serão retomadas no item 4.2 desta tese.

Para finalizarmos as exposições encampadas neste eixo sobre a educação bilíngue nos discursos de professores (as) de surdos, trazemos suas considerações quando perguntamos: **“Para você, o que seriam práticas bilíngues na escola de surdos?”**. Nesse sentido, Rachel diz:

²² Ficam vívidas em nossas lembranças as interlocuções entre os alunos durante o período de recreio e lanches, quando todos se reuniam no refeitório da escola para lanchar e dialogavam em igualdade, em sua língua, e discutiam sobre os mais diversos assuntos possíveis. Desde fatos e histórias antigas, situações e notícias recém-publicadas nas redes sociais e até mesmo prestavam auxílio no ensino e na compreensão de sinais uns aos outros. Percebíamos essa situação como momentos de dialogias e constituição linguística e identitária dos estudantes.

é trazer a Educação Bilíngue para dentro da Escola. Eu ensino em Libras, eu mostro o caminho, e eles são capazes de identificar aquilo no português, para que eles consigam, no futuro ou fora da escola, ter esse bilinguismo. É trazer a Libras e a Língua Portuguesa para a vida deles, para o cotidiano e mostrar os significados tanto da Libras quanto do Português para a vida, não só na escola (RACHEL, 2022).

Já Lygia, ao responder à mesma questão, vale-se de exemplos de sua atuação em sala de aula para conceituar sua compreensão sobre o que seriam as práticas, discursando da seguinte forma:

Eu tento sempre que eles falem, que eles deem opinião (+). Eu trabalho com eles usando a comunicação deles. Por exemplo, a forma que eu trabalhava com o filme: primeiro eu passava o filme com a legenda, e deixava eles assistirem. Passava todo o filme, depois eu perguntava: e aí, o que você entendeu? Qual foi a cena que você mais gostou? Eu passava o filme e eles assistiam. Na segunda vez, eu ia passando e parando nas legendas, e daí eu trabalhava o português da legenda. Eu parava e perguntava: o que está escrito aqui? Onde está a palavra tal? Em qual cena vocês viram que a palavra (+) que o homem falou que o nome do gato era trovão, para eles procurarem o português (LYGIA, 2022).

Por último, temos o posicionamento de Casimiro, que menciona que práticas bilíngues na escola de surdo se materializam da seguinte forma:

Então, primeiro, seria a língua de sinais e depois o português, porque, às vezes, os alunos não conhecem as palavras, portanto precisam contar com um apoio, auxílio, na tradução para língua de sinais, um contexto. Então isso seriam práticas bilíngues (CASIMIRO, 2022).

Diante dos três enunciados, percebemos que apenas Rachel e Casimiro apresentaram um posicionamento mais delineado do que compreendem por práticas bilíngues no contexto em que atuam. Assim, de modo mais direto, mencionam que práticas bilíngues dizem respeito ao fazer com que a educação bilíngue se constitua, trazendo a Libras e a língua portuguesa para a vida e o cotidiano dos alunos, mostrando os significados nas duas línguas, sobretudo efetivando a contextualização em Libras para que eles possam fazer uso delas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, de modo a se constituírem como bilíngues. Complementarmente, fica em evidência na fala de Casimiro que quando se trata de práticas bilíngues, primeiramente deve-se ter em mente a Libras como L1 e o português como L2.

O discurso de Casimiro nos permite problematizar, neste momento, que quando se trata de práticas bilíngues em escola de surdos, considerando a vitalidade da Libras, faz-se necessário recursos também bilíngues. Embora ele não tenha dito especificamente sobre essa questão, tomamos o momento para suscitarmos sobre o direito possível dos alunos a materiais didáticos bilíngues (BRASIL, 2021) e a um amplo repertório de conteúdos sinalizados das

múltiplas áreas do conhecimento, ainda bastante escasso ou inexistente em determinados campos do saber, constituindo múltiplos gêneros sinalizados. Faz-se imprescindível recursos que levem em conta a dupla demanda dos estudantes, por um lado, materiais em português, por outro, esses mesmos disponíveis através de videorregistros em Libras. Tais fatores subsidiariam, sem sombra de dúvida, a prática dos professores, bem como contribuiriam sobremaneira para a constituição da alteridade bilíngue dos surdos, seja no contexto escolar ou fora dele, como bem pontuou Rachel.

Considerando o exposto por Lygia, percebemos que, mesmo ela não tendo centralizado sua concepção no que são práticas bilíngues em contexto da escola de surdos, ao discursar apontando que pede aos alunos para falarem o que compreenderam sobre um determinado assunto ou algo escrito na legenda de um filme e que trabalha utilizando a língua deles, mostra-nos que as práticas bilíngues se constituem em ações realizadas no contexto escolar que valorizam as duas línguas em diálogo, Libras e português, no processo de ensino e aprendizagem, o que contribuirá também em contextos extraescolares.

Ao mencionar, por exemplo, que trabalhava com o português da legenda, colaborava para a constituição bilíngue dos alunos, pois eles terão contato com outras legendas no decurso da vida, não apenas no ambiente escolar, mas no cotidiano social também (ALMEIDA, 2016). Ao solicitar, especificamente, que os estudantes mencionassem em qual parte da legenda viram a palavra que designasse a atribuição de um nome ao personagem do filme e para procurarem tal ação em português, eram executadas práticas considerando as duas línguas em jogo. Não estamos mencionando que essa seria uma possível ordem de trabalho, mas que ela permite uma condição realizável de ensinar português aos aprendizes surdos, os quais contavam com a mediação de sua L1 para aprender uma L2.

É oportuno destacarmos que, assim como evidenciado por Lygia, tanto Rachel quanto Casimiro apontaram também exemplos de suas práticas desenvolvidas na Escola de Surdos que consideram ser bilíngues. Rachel, cita:

trabalhar, trazer textos originais, autênticos, que circulam mesmo na sociedade para que eles ((surdos)) consigam, por exemplo, se (...) quiserem pedir uma pizza, como que eu faço, como que eu vou escolher a pizza, o sabor que eu quero, então é para que eles consigam trazer para a vida deles aquilo que eles estudam aqui na escola, eu acho que isso seria uma prática (RACHEL, 2022).

Já Casimiro exemplifica suas práticas bilíngues ao dizer:

eu preparo slides, escrevo ou coloco fotos para os alunos verem na língua portuguesa e eu faço uma adaptação para a língua de sinais. (CASIMIRO, 2022).

Diante dos dois pontos mencionados, partindo do princípio de Rachel, ela concebe práticas bilíngues enquanto uma forma de trabalhar seus conteúdos de língua portuguesa a partir de materiais autênticos, que tenham circulação social e se apresentem como úteis para o uso na vida de seus alunos e, mesmo não citando como é desenvolvido esse trabalho, ele se constitui como práticas bilíngues. Todavia, fizemos um resgate de quando ela cita de modo mais teórico que as referidas práticas objetivam trazer significados tanto na Libras quanto em português para os estudantes e percebemos um avanço em sua atuação, pois ela pensa em sua prática de modo a oportunizar o conhecimento nas duas línguas, a partir de usos reais. Isso nos sugere dizer que Rachel tem em mente a concepção de letramentos bilíngues ao efetivar sua ação em contexto escolar, o que do ponto de vista teórico e prático é bastante contributivo ao processo de escolarização de seus alunos.

Casimiro, valendo-se de um exemplo do que compreende por práticas bilíngues em escolas de surdos, confere a elas o fato de proporcionar aos alunos a oportunidade do contato com duas línguas. Ele faz uso de materiais tendo em vista as relações dialógicas possíveis entre as semioses verbovisuais, em um único plano de expressão (BARONAS; ARAÚJO; PONSONI, 2013) em seus slides, e procede a explicações em Libras, o que permite a compreensão do que está posto em português escrito. Para Casimiro, práticas bilíngues se referem ao fato de trabalhar com seus alunos de maneira que eles tenham contato tanto com a Libras quanto com o português escrito, concepção essa de igual modo apresentada nos discursos de Lygia e Rachel.

Em síntese, diante dos posicionamentos apresentados pelas professoras de língua portuguesa e pelo professor de Libras no que tange aos sentidos atribuídos às práticas bilíngues, percebemos que eles compreendem que as referidas práticas englobam todas as interações e interlocuções nas dinâmicas da sala de aula, desde a seleção, preparação de material até a execução das atividades, visando oportunizar aos estudantes o que chamamos neste trabalho de “Letramentos Bilíngues”, aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2 e a aquisição da Libras como L1, respeitando e valorizando a condição bilíngue deles, sobretudo possibilitando caminhos e condições para que os alunos façam uso das duas línguas também em contexto extraescolar. Por fim, na próxima seção, apontaremos questões referentes às práticas de letramento bilíngues na escola de Ensino Fundamental II.

4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUES PARA SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE NA ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Esta seção se constitui no sentido de descrevermos e analisarmos práticas de letramento bilíngues. Para tanto, realizamos a apresentação e análise de fragmentos advindos das entrevistas, bem como de modelos de atividades usadas pelos professores e que nos foram disponibilizadas e/ou registradas no diário de campo durante o período da observação participante. Consequentemente, as proposições aqui materializadas se referem ao eixo (ii) “práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue”, sendo que primeiro apresentamos as concernentes ao português e depois as vinculadas à Libras.

Inicialmente, por tratarmos de questões voltadas ao processo de letramentos bilíngues – Língua Portuguesa L2 e Libras L1, perguntamos às professoras e ao professor sobre a importância dessas línguas para os aprendizes surdos. Diante desse questionamento, as duas professoras mencionam que a Língua Portuguesa é muito importante para o surdo, pois permite que ele “*consiga se expressar, que consiga mostrar o que ele quer, que ele seja capaz de ler um texto, de escrever um texto*” (RACHEL, 2022). Nesse mesmo sentido, Lygia reforça que o ensino é de:

uma ENORME importância. É muito importante aprender português, pois até para a aprender Libras eles precisam de língua portuguesa. Quando eu comecei a trabalhar eram 6 aulas, diminuíram duas, veja a injustiça. Eu acredito que deveriam ser aumentadas as aulas de português (2022).

Ao perguntarmos para Casimiro sobre qual a importância da Libras na escola de surdos, ele menciona que sua relevância se dá pelo fato de que é:

por meio da Libras que os alunos adquirem conhecimentos, conseguem se expressar e dialogar. Ela é importante porque é a língua deles. Se os alunos não sabem Libras, eles acabam não tendo nenhum conhecimento e, também, não conseguem aprender o português (CASIMIRO, 2022).

As professoras reconhecem a importância do ensino da língua portuguesa para surdos, pois afirmam que é por meio dela que eles vão se expressar nessa L2. A partir dessa língua, os surdos conseguem produzir e ler textos que circulam socialmente. Complementarmente, Lygia cita que o ensino de língua portuguesa é importante, pois em determinadas situações escolares, para se aprender Libras, faz-se necessário saber também português. Citando essa questão, ela justifica que há momentos em seu trabalho na sala de aula em que está ensinando e os alunos se deparam com termos em português que

aparentemente desconhecem. Então, ela contextualiza em Libras, explica aquela palavra, faz o sinal e a partir desse momento percebe que os alunos até sabem o sinal, mas não o compreendiam em português. Há determinadas situações que mesmo explicando os alunos desconhecem o sinal, portanto “*estão aprendendo junto comigo, e com todos, é claro*” (LYGIA, 2022).

É interessante que, por um caminho, Lygia defende e nos situa acerca da importância de os alunos saberem português, inclusive para aprenderem questões inerentes à Libras. Entretanto, embora Lygia justifique sua fala, não concordamos com essa afirmação, pois como bem compreendemos “a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária” e não o contrário (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 64). Por outro, Casimiro defende e legítima a necessidade de ensinar Libras em contexto escolar bilíngue, pois considera que sem ela os surdos não conseguem aprender os demais conteúdos, sobretudo não desenvolvem a aprendizagem em língua portuguesa. Considerando essas realidades situadas, compreendemos que todas, à sua maneira, são válidas. Todavia, nossa compreensão é de que para se aprender os conteúdos escolares, sobretudo português, os alunos já precisam contar com uma língua sistematizada, no caso, a de sinais, que muitas vezes não é adquirida no âmbito familiar (FERNANDES, 2003; 2006b; PEREIRA, 2009; SILVA, 2016, SILVA; TARTUCI, 2021).

Por isso, reforçamos que “é por meio da Libras que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2012, p. 238). Assim, o ensino de Libras na escola de surdos se institui de expressiva importância porque contribui para suprimir a demanda inerente à falta da aquisição de língua(gem) que, na grande maioria, surdos filhos de pais ouvintes apresentam ao chegarem à escola, como apontamos na seção 2.1 “Letramento em Libras como primeira língua de surdos”.

No sentido de discutirmos acerca da língua portuguesa e da Libras, Lygia citou que em outros anos a grade curricular de português já foi composta por seis aulas semanais, contudo atualmente houve uma redução para apenas quatro aulas. Por um lado, cremos que por se tratar de uma L2 para surdos e língua majoritária do país em que eles residem, esse número precisaria ser ampliado, possibilitando aos alunos mais contato com o português escrito em contexto escolar. Por outro lado, percebemos que essa redução se deu pela necessidade de se inserir a Libras na escola, uma vez que “*antes não tinha a disciplina de*

Libras (...), então foi preciso reduzir outras para inserir a Libras, pois não teria lógica ser uma escola bilíngue e não ter a Libras como Disciplina” (LYGIA, 2022). De todo modo, assim como posto por Lygia, acreditamos que os espaços destinados à Libras e à língua portuguesa precisam ser ampliados no currículo escolar. Não obstante, concordamos que, em contexto escolar bilíngue, a Libras precisa ser inserida, como foi feito, e ganhar centralidade no processo educacional, uma vez que é a língua *mater* dos estudantes e que também contribui para a concretização da escola em sua condição bilíngue.

Ainda no cenário das particularidades práticas do ensino da língua portuguesa e da Libras, especificamente em contexto bilíngue, no primeiro caso, Rachel cita que:

a função da língua portuguesa teria, tem que ser comunicativa, funcional. Para os surdos, é como quando nós vamos aprender o inglês. O nosso inglês é necessário para fins de comunicação. Para que eu consiga me comunicar, ler um recado, consiga sobreviver, vamos dizer assim, e eu acredito que o português para os surdos seria mais assim, dessa forma. Que ele consiga escrever, ler, compreender e se comunicar (RACHEL, 2022).

Já no segundo caso, Casimiro evidencia que:

se os alunos surdos têm dúvida sobre algo, eles me perguntam e a gente estabelece diálogos/interação. As vezes, eles não sabem o significado de uma palavra em língua portuguesa, então explico e mostro o sinal. Se eu não conheço a respectiva palavra, anoto para efetuar uma pesquisa e compreendê-la. Depois, na próxima aula, volto àquele assunto e explico para eles, faço adaptação em Libras para que os alunos compreendam e tenham domínio do assunto em sua língua (CASIMIRO, 2022).

Os fragmentos acima nos levam a depreender que ambos os professores vislumbram a articulação da língua enquanto demanda efetiva de interação e funcionabilidade em uso em situações concretas da vida, seja para produzir enunciados textuais ou sinalizados, seja para compreender conteúdos que demandam interações e negociações em duas línguas, certamente é por essa razão que Rachel disse primar pelo trabalho com materiais autênticos e que circulam socialmente. Casimiro pontua que é por meio da Libras que as necessidades comunicativas dos alunos, de modo coletivo ou individual, são atendidas no sentido de estabelecer diálogo, interação e tensões entre as línguas, L1 e L2, inclusive quando as demandas advêm de situações inerentes à língua portuguesa.

Portanto, a concepção de língua dos professores sinaliza uma situação de ensino contextualizado, articulado e plurivalente (BAKHTIN, 1986), o que, do ponto de vista linguístico e educacional, é bastante significativo. De tal modo, pela perspectiva dos entrevistados, a língua é vista não como algo abstrato, mas como atividade fundamentada em

demandas de comunicação, significando a natureza da língua enquanto essencialmente dialógica em um viés sociointeracionista, “trazendo a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219), questão essa que “está ancorada numa concepção de linguagem que toma como sua natureza a de comunicar, a de se dirigir ao outro” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 147). Partindo dessa premissa, os sujeitos enunciadorez fazem o uso da língua(gem) “para agir no contexto social, pois língua e linguagem são concebidas como atividades interativas, como forma de ação social, como espaço de interlocução possibilitando a prática social dos mais diversos tipos de atos” (RAMOS, 2007, p. 3).

Pensando nas duas línguas que se fazem presentes em nosso contexto de estudo, oportunamente no que se refere ao currículo alusivo a elas, indagamos as professoras sobre que tipo de conteúdo os alunos surdos aprendem na escola bilíngue e se eles são diferentes dos dispostos aos ouvintes. Diante dessas questões, obtivemos os seguintes *feedbacks*:

o conteúdo é o mesmo da escola de ouvintes. Ele somente é adaptado. Eu trago conteúdo de acordo com a realidade deles ((alunos)). Então, por exemplo, se eu vou trabalhar uma notícia, eu procuro trazer notícias que estejam mais relacionadas com o mundo deles. Procuro trazer uma notícia de alguém que seja surdo e que tenha feito alguma coisa diferente, para que eles percebam, para que abram esse leque para eles (RACHEL, 2022).

a lista de conteúdo da escola bilíngue é a mesma da escola inclusiva. Eu vejo os conteúdos presentes nos documentos e fico manejando, pois são parâmetros que a gente tem que seguir. Eu sempre trago os conteúdos que eles vão precisar, conforme os documentos legais e conteúdos que vão servir para a vida futura (LYGIA, 2022).

As considerações das professoras evidenciam que no contexto da escola bilíngue os conteúdos curriculares são os mesmos apresentados em escola de alunos ouvintes, assim como indicado na publicação de Nascimento e Fernandes (2013). Desse modo, já se faz uma desmistificação de que os temas circundantes em escolas bilíngues seriam divergentes dos das escolas inclusivas e que causariam algum atraso curricular aos aprendizes que estão matriculados em escolas de surdos. Conforme aponta Lygia, os conteúdos advêm, assim como na escola de ouvintes, de marcos (documentos) legais que balizam o sistema educacional brasileiro disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação. A diferença, no caso, é que na escola de surdos, os conteúdos ganham adaptações que se vinculam, sobretudo, à materialidade visual e à realidade deles, ou seja, “deve ser organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdos” (QUADROS, 2012, p. 197). Rachel argumenta que na Escola de ouvintes também

trabalharia o conteúdo notícia, mas na escola de surdos ela tem “*que procurar trazer alguma coisa que seja própria da cultura deles para que eles se interessem mais*” (RACHEL, 2022).

Pensando na perspectiva de inter-relacionar o conteúdo curricular obrigatório com as vivências, experiências e temáticas surdas, Rachel cita que este ano, por exemplo, ao trabalhar o gênero notícia trouxe à sala de aula notícias sobre a “*atriz surda²³ que ganhou o Oscar, e de um filme²⁴ que recebeu o Oscar, por ser um filme com atores surdos e falar da cultura surda*” (RACHEL, 2022), bem como sobre a primeira personagem surda da turma da Mônica, Sueli²⁵.

FIGURA 12 – Atriz surda



Fonte: Disponível em: <<https://yourstory.com/2016/05/marlee-matlin>>. Acesso em 14/06/2023.

FIGURA 13 – Filme: No Ritmo do Coração



Fonte: Disponível em: <<https://yourstory.com/2016/05/marlee-matlin>>. Acesso em 14/06/2023.

FIGURA 14 – Sueli, primeira personagem surda da turma da Mônica



Fonte: Disponível em: <<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/04/29/turma-da-monica-ganha-primeira-personagem-surda-e-fa-de-esportes-sueli.htm>>. Acesso em 14/06/2022.

²³ Marlee Beth Matlin – primeira atriz surda norte-americana a ganhar o Oscar por sua interpretação como personagem principal no filme: “Children of a Lesser God – Os filhos do Silêncio”, em 1986. Atuou também no filme “No Ritmo do Coração”.

²⁴ No Ritmo do Coração (Brasil); CODA- no Ritmo do Coração (Portugal) ou **CODA** – no Original (abreviação em inglês de *Child of Deaf Adults*), longa metragem do gênero dramático com roteiro baseado no filme “La Famille Bélier”, estreou mundialmente em 28 de janeiro de 2021 e recebeu o Oscar de melhor filme em 2022.

²⁵ Personagem de 9 anos criada por Maurício de Souza e lançada durante a abertura da 24ª edição das Surdolimpíadas realizadas em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, em 2022. Sueli, segundo Maurício, é fã de esportes, comunica-se por meio da Libras e representa a comunidade surda.

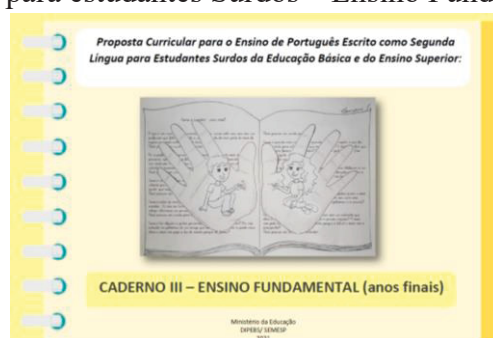
A professora declara que, ao trabalhar com esse formato de adaptação relacionada ao conteúdo, “os alunos ficam maravilhados e isso faz com que desperte mais o interesse neles” (RACHEL, 2022), o que, do nosso ponto de vista, contribui para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo mais significativo, sobretudo porque se trata de uma L2.

Ainda tomando como ponto de reflexões as questões do currículo, perguntamos ao professor Casimiro sobre quais conteúdos de Libras os alunos surdos aprendem na escola bilíngue. A partir dessa indagação, ele nos diz que:

no ensino fundamental II, 6º ao 9º, os conteúdos são: escrita de sinais (SignWriting); meios de transporte em escrita de sinais; calendário em Libras, Cultura Surda, cores, verbos; tipos de verbos; frases e os tipos de verbos nela constantes, por exemplo, verbos direcionais. Eu pergunto para você, você me pergunta. Avisar, eu aviso, você me avisa, para eles perceberem e aprenderem que na Libras existem essas particularidades que fazem parte da língua (CASIMIRO, 2022).

É interessante destacarmos que, quando se trata da Língua Portuguesa, por exemplo, os conteúdos já estão sistematizados em Referenciais Curriculares Nacionais e Estaduais, inclusive direcionados ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º)²⁶. Além desses, em nível do Ministério da Educação, já há propostas “Curriculares para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”²⁷ (DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021), em seis cadernos, embora ainda não estejam em uso na escola. A título de ilustração, na Figura 12, consta o caderno do ensino fundamental.

FIGURA 15 – Material da proposta Curricular para o ensino de Português Escrito como segunda língua para estudantes Surdos – Ensino Fundamental II



FONTE: disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf. Acesso em 10/09/2022.

²⁶ Mas são voltados ao ensino de língua materna e não L2. Não há referenciais curriculares regulamentados por diretrizes nacionais, apesar da publicação dos cadernos. Eles são material pedagógico e não integram a BNCC.

²⁷ Os cinco volumes (cadernos) podem ser acessados a partir dos links dispostos pelo site do “Comunica UFU” – Universidade Federal de Uberlândia, já que diretamente no site do MEC está solicitando autenticação. Disponíveis em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2021/07/docentes-da-ufu-participam-de-proposta-curricular-para-estudantes-surdos-da-educacao>. Acesso em 17/03/2022.

Todavia, até o momento, não há referenciais curriculares institucionais como os citados anteriormente que se dediquem aos conteúdos de Libras estreitamente centralizados no contexto de nossa investigação, principalmente, no Estado de nossa pesquisa, exigindo, desta maneira, que os próprios professores de Libras organizem espontaneamente o material/conteúdo a ser desenvolvido em seu planejamento anual, assim como apontado na pesquisa realizada por Rosen (2010), o que favorece repetições e descontinuidades, sem programa cumulativo e progressivo de competências e habilidades, tal como propõe a BNCC.

No Brasil, há algumas publicações sobre o tema, mas nenhuma adotada oficialmente pelo MEC, ou regulamentada por leis e diretrizes do Conselho Nacional de Educação. A primeira publicação que trata do currículo da Libras, foi editada em 2008, pela Secretaria Municipal de São Paulo: “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais”²⁸, sob a coordenação e assessoria da professora Cristina Pereira. Também em São Paulo, o “Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos: educação infantil, ensino fundamental e médio”²⁹ (ALBRES; SARUTA, 2012) foi editado, a partir da sistematização do Instituto Santa Terezinha, SP.

Recentemente, foram organizados dois dossiês temáticos sobre o tema, o “Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua”³⁰ (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020), lançado em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a Secretaria de Município da Educação de Rio Grande – SMEd e em 2022 “o Currículo de Língua de Sinais na Escola: reflexões, proposições e desafios”³¹ (MERTZANI; BARBOSA; TERRA, 2022), em parceria com a FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação e a Editora FURG e que contou com a interlocução de pesquisadores de países como Portugal, Chile, Itália, Estados Unidos, Grécia, Austrália e Reino Unido. Contudo são produções acadêmicas que subsidiariam diretrizes curriculares, mas não oferecem seleção ou progressão de conteúdos por ano/etapas do ensino fundamental.

Por fim, uma obra importante, que reúne pesquisadores de todo o país e recobre o currículo de Língua de Sinais em toda a educação básica, são os “Referenciais para o ensino

²⁸ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/8918.pdf>. Acesso em 10/09/2022.

²⁹ Disponível em: <https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/2012-11-ALBRES-e-SARUTA-Curriculo-LS-IST.pdf>. Acesso em 10/09/2022.

³⁰ Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf. Acesso em 10/09/2022.

³¹ Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>. Acesso em 02/04/2023.

de Libras como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”³² (STUMPF; LINHARES, 2021), produzidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e publicados pela editora Arara Azul, mas que como apontamos, não se configuram como políticas do Ministério da Educação (MEC).

Portanto, para delinearmos quais conteúdos (de Libras) são/seriam oportunos à formação dos alunos em cada etapa/nível de escolarização, acreditamos que são necessários estudos e pesquisas com a participação de investigadores surdos e ouvintes, além da criação de Fóruns, Equipes de Trabalhos Setoriais (ETS) e Grupos de Estudos Intersetoriais (GEI) e, em consequência de todo esse processo, a implementação dos parâmetros curriculares para a disciplina de Libras em contexto de escola bilíngue de surdos da rede estadual de educação. Assim, partimos do princípio de que, após realizada a seleção dos conteúdos, esses passem a constar oficialmente no PPP da escola, documento que propicia autonomia à instituição escolar no que diz respeito às práticas educacionais, objetivos, proposta curricular e questões inerentes à gestão administrativa. Por conseguinte, depois de implantados no PPP, os docentes fazem o uso desse documento referência para construir seus PTDs, nos quais deverão constar os conteúdos respectivos a cada ano/turma escolar.

Considerando as discussões acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa e Libras destinados ao Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos), realizamos um levantamento dos que se fizeram presentes nos PTDs dos professores durante o 1º e o 2º trimestre de 2022, período em que realizamos as observações, já que, como mencionamos, o PPP estava em atualização e não foi possível verificarmos diretamente nele o currículo referente a todo o ano letivo.

Portanto, segue o quadro 16 em que sistematizamos os conteúdos referentes às duas disciplinas observadas:

QUADRO 16 - Conteúdos das disciplinas Libras e Língua Portuguesa - 1º e 2º trimestres de 2022

Conteúdos presentes nos PTDs - 1º e 2º Trimestres de 2022		
Ano	Língua Portuguesa	Libras
6º ano	Conto: Elementos da narrativa – Personagens; característica das personagens. Substantivos. Adjetivos. Substantivos comum e próprio; Flexão do substantivo (gênero, número e grau); Uso de letra maiúscula; Adjetivo e locução adjetiva; Concordância: adjetivo e substantivo.	Conceituação de Escrita de Sinais. Escrita de Sinais em alfabeto. Escrita de Sinais em vocabulários. Calendário. Vocabulário Sobre a Família Conceito de Família. História dos Surdos.

³² Disponíveis em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/e-books>. Acesso em 10/09/2022.

7º ano	Capa de jornal. Notícia; <i>Fake News</i> ; Fato e opinião; Variação linguística. Fotorreportagem; Linguagem; Linguagem verbal, não verbal e mista; Imagem; Tipos de imagens: Pintura, Fotografia, HQ.	Escrita de Sinais. Configuração de mãos da Escrita de Sinais. Palma da mão para cima e para baixo na Escrita de Sinais. Orientação da Palma das mãos na Escrita de Sinais. Vocabulário sobre os meios do transporte (Com Escrita de sinais). Vocabulário sobre os meios de comunicação (Com Escrita de sinais). Vocabulário de Verbos (Com Escrita de Sinais). Vocabulário de Cores (Com Escrita de Sinais).
8º ano	História em quadrinhos; Tirinha; Diálogo; Sinais de pontuação; Onomatopeia. Poema; Verso, estrofe e rima; Verso e prosa; Limerique; Uso de letra maiúscula.	Escrita de Sinais. Configuração de mãos da Escrita de Sinais. Palma da mão para cima e para baixo na Escrita de Sinais. Orientação da Palma das mãos na Escrita de Sinais. Vocabulário sobre os meios do transporte (Com Escrita de sinais). Vocabulário sobre os meios de comunicação (Com Escrita de sinais). Vocabulário de Verbos (Com Escrita de Sinais). Vocabulário de Cores (Com Escrita de Sinais).
9º ano	Linguagem verbal e não verbal. Tirinha. Fotorreportagem. Meme. Produção de textos (Obs – acesso somente ao documento referente ao 2º trimestre).	Classificadores na Libras. Parâmetros em Libras. Vocabulário de Economia. Tipos de verbos. Tipos de Frases. Conceito de profissões. Vocabulário de profissões (Com Escrita de sinais).

FONTE: organizado pelo pesquisador com base nos Planos de Trabalhos Docentes (PDTs) do 1º e do 2º semestre de 2022.

Quanto aos conteúdos expostos na primeira coluna, é interessante destacarmos que eles se fazem presentes no Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado (...) ³³ – especificamente no que se refere ao foco de língua portuguesa do ensino fundamental fase II, bem como no Currículo Estadual da Rede (...) ³⁴ – língua portuguesa, destinados à totalidade dos estudantes da rede estadual que falam/aprendem o português como língua materna. É oportuno sublinharmos que as professoras procedem à seleção de quais conteúdos de Língua Portuguesa serão priorizados, segundo seus próprios critérios, pois, ao compararmos o planejamento e o Currículo Estadual da Rede (...) – língua portuguesa, observamos que há uma quantidade relativamente extensa de conteúdos que, a nosso ver, para serem desenvolvidos nas aulas, seriam necessárias, no mínimo, seis aulas semanais e não apenas quatro como é atualmente.

Tendo em vista a quantidade de conteúdo, Rachel (2022) pondera que, “às vezes, eu tenho que ir peneirando, vendo que é melhor dar um conteúdo bem feito do que dez mal feitos”. Óbvio que essa afirmação está de modo geral e, portanto, associa-se ao motivo de

³³ Nome suprimido por evidenciar o estado em que realizamos a pesquisa.

³⁴ Nome suprimido por evidenciar o estado em que realizamos a pesquisa.

precisar selecionar alguns dos conteúdos e não todos como estão listados. Embora saibamos que ao escolhermos determinados conteúdos rejeitamos, mesmo que momentaneamente, outros, essa é uma estratégia utilizada pelas docentes, tendo em vista o número reduzido de aulas de Língua Portuguesa semanalmente, como bem citou Lygia (2022).

No que tange aos conteúdos de Libras, o professor mencionou que:

aqui na escola temos o PPP, a coordenação me entrega e eu verifico especificamente a parte de Libras. Sigo o que consta no PPP, não crio os conteúdos aleatoriamente. As vezes, quando percebo que os alunos já têm domínio de algum assunto, mas vejo que precisam ampliar algo que não consta no PPP, converso com a coordenação pedagógica, eu explico a importância e se ela concorda, ensino em sala de aula. Porque acontece de surgir conteúdo importante, por exemplo esse agora da aprovação da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, e não estar no PPP e eu percebo que os alunos precisam saber e conhecer (CASIMIRO, 2022).

Diante do exposto, notamos que as professoras de Língua Portuguesa se valem de documentos oficiais aprovados para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas. Já no que se refere aos conteúdos de Libras, o professor precisa seguir os pontuados no PPP e sempre que necessário implementá-los conforme percebe a necessidade, com a concordância da coordenação pedagógica, haja vista que até o momento não se tem Parâmetros e Referenciais Curriculares Estaduais para o conteúdo de Libras na escola bilíngue, como já elucidamos anteriormente.

Essa condição de ausência de referências institucionais por parte do governo estadual e do Ministério da Educação evidencia uma necessidade enfrentada pelas unidades escolares bilíngues de surdos brasileiras, especialmente agora com a alteração na LDB. Assim, acreditamos que da mesma forma que o MEC viabilizou a criação de parâmetros que podem subsidiar a prática docente no ensino de Língua Portuguesa para surdos, faz-se imprescindível a materialização de referenciais também no contexto da Libras.

Tendo em vista a questão das práticas desenvolvidas pelas professoras de Língua Portuguesa e pelo professor de Libras, apresentaremos, a partir deste momento, alguns modelos de atividades e delineamentos de como foram executadas pelos professores o que, por um lado, nos permitirá visualizarmos como a prática docente se constitui em sala de aula. Por outro, nos possibilitará, ao fim da seção, retomarmos a compreensão sobre a concepção de ensino de língua de cada um dos participantes, tendo em vista suas interlocuções e sistematizações metodológicas na arena dialógica concreta, a sala de aula.

Principiaremos com as práticas sistematizadas por Rachel, depois pelas de Lygia e, por fim, as advindas do professor Casimiro.

4.2.1 LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção foi organizada por meio de dois episódios, sendo o primeiro referente às práticas da professora Rachel, que atua no 6º, 7º e 8º anos; e o segundo inerente às de Lygia, a qual está vinculada ao 9º ano.

Episódio 1: RACHEL

Ao principiarmos o processo de observação em sala de aula, do 6º ano, percebemos que a professora trabalhava o conteúdo “substantivos”. Ela retomou a definição do que eram, pois já havia iniciado essa temática em aula anterior e pediu aos alunos que escrevessem, inicialmente no caderno, substantivos que nomeassem partes do corpo, por exemplo, perna, braço etc. Após alguns minutos, ela foi chamando aluno por aluno para ir à frente, sinalizar a palavra escolhida e depois escrevê-la em português no quadro no sentido de os colegas lerem e executarem os sinais referentes aos nomes escritos por cada um deles. Portanto, Rachel aproveitou que os alunos sabiam esses nomes para explicar palavras, substantivos, relacionados ao corpo humano e reforçar/ensinar a escrita e os sinais, trabalhando assim, oportunamente, tanto a L1 quanto a L2 dos estudantes.

Em continuidade à temática, mas em outra aula, a professora utilizou o quadro para escrever os seguintes nomes: Brasil, Egito, França. Após a escrita, perguntava aos alunos a que grupo eles pertenciam. Um dos alunos disse que não sabia. Mas ela o incentivou a continuar pensando. Realizava perguntas referentes a eles: o que são esses nomes? Sabem os sinais? Os alunos disseram que sabiam os sinais. Então Rachel foi apontando um a um no quadro e os alunos sinalizando. Para facilitar a compreensão dos alunos, Rachel propôs o seguinte modelo de atividade escrita no quadro:

Brasil, Egito, França, Chile:

--

Em cada retângulo posto à frente do conjunto de nomes, os alunos colocariam a que classe/grupo as palavras/substantivos apresentados no quadro pertenciam. Na mesma sequência, a professora pediu aos alunos para irem à frente escrever mais países, sendo que

não poderiam repetir o nome dos que já estavam no quadro. Cada aprendiz ia e escrevia o nome em português e executava o sinal.

Em que consistiria, então, esse ato de reconhecer e nomear as coisas/os objetos, independente de sua funcionalidade? Consistiria em representar algo que já estava nomeado em uma perspectiva puramente lógica. Para Martelotta (2010, p. 45), “os gregos discutiam questões como, por exemplo, a relação entre as palavras e as coisas que elas designam: alguns viam nas palavras a imagem exata do mundo, outros, como criações arbitrárias”. Ao utilizar o quadro para escrever os nomes dos países: Brasil, Egito, França e, depois, perguntar aos alunos a que grupo eles pertenciam, a professora traz uma aula que se alinha a uma concepção de língua tradicional, contemplando os estudos das classes de palavras – substantivos próprios.

Para finalizar a aula, a professora usou o grupo de profissões, escrevendo, por exemplo: psicólogo, mecânico, professor, médico. Rachel chamou cada aluno e nós, na condição de pesquisadores, para irmos ao quadro e escrevermos e sinalizarmos em frase uma profissão. Findado o momento em que escrevemos as profissões, Rachel já aproveitou o ensejo para explicar as questões sobre flexões dos substantivos: singular, plural, masculino e feminino: médico, médica, médicos, médicas; professor, professora, professores, professoras. Ela dizia, por exemplo, como se escreve: “fazia o sinal de médic@³⁵ + homem; depois, médic@ + mulher; depois médic@ + homem + muitos”, e assim sucessivamente. Na oportunidade, evidenciou aos aprendizes que também havia outros que seguiam formações distintas das apresentadas anteriormente, como ator/atriz, poeta/poetisa, garçom/garçonete, por exemplo.

Esse tipo de ensino em que se reconhecem e se classificam determinadas palavras, como as profissões, e até mesmo ir ao quadro, escrever e sinalizar em frase uma profissão trata-se, igualmente concepção de língua como código, na perspectiva de reconhecimento e de nomeação das coisas, em que as leis da criação da linguagem ainda são essencialmente as da psicologia individual. Nesse processo, induzindo a enunciação a trilhar o percurso do interior para o exterior, ou seja, não existem fatores externos que contribuam para relação entre interlocutores. A língua é concebida, assim, como um “produto acabado (*“ergon”*), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte”

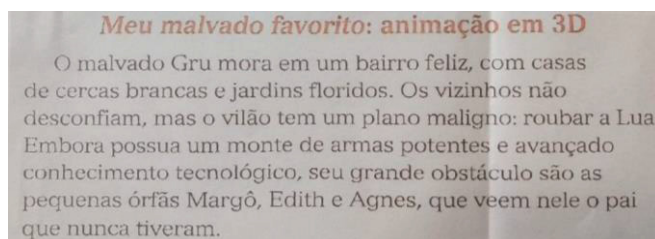
³⁵ Símbolo utilizado para indicar que o sinal/palavra não está no feminino, tampouco no masculino. Assim, precisa-se de um sinal complementar (segundo sinal) para tipificar o gênero.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 72), concepção essa que se filia a de língua como código.

Na perspectiva de prosseguir com o trabalho relacionado ao conteúdo substantivo, mas na perspectiva de leitura e escrita, Rachel principiou dizendo aos alunos que passaria o trailer do filme – “Meu malvado favorito: animação em 3D”, via projetor de imagem. Pediu aos alunos que se atentassem aos personagens que apareceriam durante o vídeo. O referido trailer tinha, em média, 3 minutos e se apresentava com legendas em português. Finalizada a visualização do trailer, Rachel perguntou aos alunos se eles se lembravam das personagens que foram evidenciadas durante o vídeo. Mediante tal questionamento, os aprendizes disseram que sim, mencionando o homem grande e mau “Gru”, um dos personagens principais; de igual modo, falaram sobre as três meninas, também personagens centrais. Os alunos dialogaram entre si acerca dos personagens e mencionaram que já tinham visto tanto Gru quanto as três meninas antes, possivelmente em propaganda de TV ou cinema.

Findada essa parte de diálogo inicial sobre o trailer assistido, a professora pediu para que os alunos pegassem o caderno de Língua Portuguesa, pois entregaria um texto composto de um parágrafo, o qual deveria ser colado no caderno. Segue exemplo:

FIGURA 16: texto sobre o vídeo- “Meu malvado favorito: animação em 3D”



FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pela professora) – 2022.

Após os alunos colarem o texto no caderno, Rachel mencionou que ele se referia ao trailer que tinham assistido e que agora disponibilizaria um momento para que eles lessem, assinalassem palavras, expressões ou algo que não entendessem ou tivessem dúvidas no/do texto. É expressivo observarmos que, enquanto os alunos liam o texto, eles realizavam a leitura em Libras do que estavam lendo/entendendo. Quando chegavam a alguma palavra ou expressão que não compreendiam, paravam a sinalização por uns instantes, realizavam a soletração manual no sentido de tentarem compreender o que era a palavra, mas depois continuavam a leitura em português da respectiva tradução da parte que compreenderam. No que tange à soletração, Pereira (2009) discorre que as crianças surdas, assim como as ouvintes, realizam a soletração durante a leitura, também podem fazer o uso da soletração

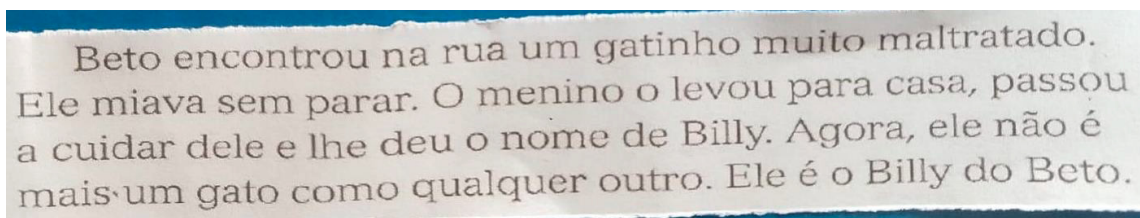
manual. Todavia, valendo-se dos estudos de Svartholm (2003), ela nos alerta do perigo de usar esse mecanismo durante a leitura dos textos, uma vez que ao usar a soletração o estudante pode “decodificar as palavras, sem atribuir significado ao que lê” (PEREIRA, 2009, p. 24).

Destacamos que houve um dos alunos que conseguiu traduzir quase o texto todo durante a leitura, neste momento nos lembramos que, da turma dele, ele é o único filho de pai e mãe surdos e, por sinal, apresenta bastante domínio da Libras. Assim, acreditamos que o letramento dele em língua de sinais tenha auxiliado na compreensão do português, o que, mais uma vez, reforça nossa hipótese de que para ser letrado em português escrito – L2, faz-se necessário primeiro ser letrado em Libras – L1.

Ainda que os alunos tenham passado por algumas etapas de entendimento, que eles lessem, assinalassem palavras, expressões ou algo que não entendessem ou tivessem dúvidas no/do texto, notamos que não foram trabalhadas, até então, questões da intertextualidade, sair das margens imediatas do texto e estabelecer relações de sentido com outros enunciados, outras memórias já sistematizadas.

Outra atividade relacionada aos substantivos, foi realizada a partir do parágrafo que segue abaixo:

FIGURA 17 - parágrafo que contem substantivos



Beto encontrou na rua um gatinho muito maltratado. Ele miava sem parar. O menino o levou para casa, passou a cuidar dele e lhe deu o nome de Billy. Agora, ele não é mais um gato como qualquer outro. Ele é o Billy do Beto.

FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pela professora) – 2022

Os estudantes iniciaram a atividade de pintar os substantivos. Primeiramente, a professora explicou que alguns deles combinavam com pessoa e outros com animal. Na medida em que os alunos iam finalizando, perguntavam à docente se a resposta estava correta. Ela verificava e dizia se sim ou não. Na mesma sequência, quando os alunos pensaram que haviam encontrado e pintado todos os substantivos, ela ia de carteira em carteira explicando que ainda existiam outros. Trata-se de mais um exemplo de concepção tradicional de ensino de língua, uma vez que os alunos foram “submetidos a um trabalho que valoriza a decodificação das palavras como requisitos para chegar ao significado do texto. Ainda que se observe [...] preocupação do sujeito em construir um sentido na leitura, esta construção incide

nas palavras individualmente” (PEREIRA, 2009, p. 25), incorrendo, desta forma, na valorização do léxico e não do texto. Esse fato remete, também, à concepção de ensino de língua posta em evidência pela perspectiva da linguística tradicional, a qual considera que “línguas são melhor aprendidas por meio de exercícios, tradução e memorização mecânica de construções fonológicas, morfêmicas e sintáticas (ROSEN, 2010, p. 356, *tradução nossa*).

Depois de a professora mencionar que ainda poderiam ser encontrados outros substantivos, os alunos começaram a interagir, trocando ideias, perguntando se o colega havia encontrado todos. Assim, eles continuaram lendo o texto e tentando encontrar os substantivos que constassem no parágrafo. Às vezes, faziam perguntas à professora. Estavam bastante interessados. Outras vezes, perguntavam aos colegas qual era o sinal de dada palavra. Um realizava a soletração via alfabeto manual e, quando o outro sabia, realizava o sinal em Libras. Notamos que os alunos usavam a estratégia de compreender o sinal para depois entender o significado em Língua Portuguesa, além de fazer pergunta aos colegas e à professora.

A realização dos exercícios de reconhecimento morfológico, como identificar “o substantivo” não gera senso crítico nos alunos, não os torna seres reflexivos nem participativos uns com os outros no sentido de interrelação da palavra.

a atividade mental de tipo individualista caracteriza-se por uma orientação sólida e afirmada. Não é do interior, do mais profundo da personalidade que tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior... o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.121).

Entendemos, com base no pensamento de Bakhtin e Volóchinov (2012), que o que irá organizar o ensino dos sujeitos, essa manifestação de linguagem, não é nem o interior subjetivo, com sua consciência individual, tampouco também o aspecto interno e individual do sistema de linguagem, mas o exterior, o social.

Outro modelo/exemplo de prática que podemos apresentar do trabalho da professora Rachel diz respeito à temática notícia, trabalhada na turma do 7º ano. Ao iniciar sua aula, perguntou aos alunos se eles se lembravam da temática/estudo referente à aula anterior e, se sim, sobre o que era. Nesse momento, um deles sinalizou “notícia”. A professora executou o sinal mostrando que ele estava correto. Ela prosseguiu sua dinâmica questionando os aprendizes se eles sabiam o que era ou o que significava “notícia”, executando o sinal em Libras, usando a datilologia e escrevendo-o no quadro. Dada essa introdução à temática e o

questionamento aos aprendizes, a professora permitiu que eles buscassem seus conhecimentos prévios acerca da temática, pois começaram a mencionar que notícia era algo que poderia aparecer em jornal, assim como os que tinham em sala de aula – no armário da turma, ou na *internet* (referindo-se ao on-line), bem como as que são mostradas no *Youtube*.

Findada essa primeira etapa, a professora escreveu no quadro o termo: “parágrafo”. Em sequência, perguntou o que significava a palavra. Um dos alunos disse que não entendia, não sabia o que significava. Outro, por sua vez, disse que era algo que tinha em textos. Diante dessa resposta, a professora concordou com o aluno, mas apresentou o questionamento de como é/seria esse parágrafo. Frente a isso, um aluno (filho de pais surdos e que apresentava domínio significativo da Libras) explicou que o texto começa no início da folha, deixando um “espacinho” e depois continua. Ele mencionou que cada “bloco” de escrita, sinalizando parágrafo em Libras, pensava que era um parágrafo. Dadas essas informações, a professora confirmou que sim, aquilo era o parágrafo.

Passada a situação da explicação por parte do aluno, e no sentido de contextualizar e materializar um parágrafo, a professora perguntou aos aprendizes o porquê de eles terem faltado à aula anterior. Cada um dos faltantes explicou os motivos. A partir desta explanação, a professora escreveu no quadro, em forma de notícia, os motivos de cada um ter faltado. A escrita foi realizada em forma de parágrafos. Após a escrita, utilizou giz colorido para separar cada parágrafo um do outro. E no sentido de verificar se os alunos compreenderam o que era parágrafo, ela perguntou sobre a quantidade de parágrafos presentes no texto apresentado no quadro. Os alunos logo disseram: seis parágrafos. Isso demonstrou que houve compreensão do termo parágrafo.

No afã de ampliar o repertório dos aprendizes, a professora também utilizou exemplos advindos de um livro didático de língua portuguesa para mostrar outros exemplos de parágrafos. Não obstante, levou para a sala de aula jornais com vários modelos de notícias para que os alunos tivessem contato com o gênero em seus formatos originais e com circulação social. É oportuno destacar que a professora possibilitou aos seus alunos o material na íntegra, e não somente recortes de partes dos jornais, até porque, na vida real, os leitores se deparam com a completude do material e precisam efetivar buscas pelo que lhes interessa, além disso trabalhou com materiais autênticos, metodologia essa utilizada por professores de ensino de línguas como L2 e que compreendem a importância de uma metodologia substanciada por meio de recursos concretos sobre a temática, o conteúdo que se ensina e aprende na sala de aula.

Aqui observamos um avanço da concepção de língua, haja vista que a professora já promove espaços e possibilita certa interação em sala de aula. É preciso salientarmos que “a língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, ([1929]2012, p. 131-132, grifos dos autores). Nesse caso específico, já notamos um diálogo que convoca a interlocução entre pensamentos, mas não no sentido de interação discursiva, pois embora tenha apresentado materiais no gênero/versão original e possibilitado que os alunos externassem seus exemplos, ainda se pautou em uma atividade que valorizou a palavra isolada.

Ainda na perspectiva do parágrafo e da notícia, Rachel escreveu no quadro as grafias: “lide” e “lead” (inglês), e perguntou se os alunos conheciam. Considerando que eles se posicionaram mencionando que não, ela explicou que o primeiro parágrafo da notícia é chamado de “lide” ou *lead*, e traz as informações essenciais sobre o fato e as circunstâncias em que ele ocorreu. Findada essa explanação, explicou que entregaria um modelo de notícia que estava disponível on-line para continuarem estudando.

FIGURA 18 - exemplo de notícia utilizada pela professora de Língua Portuguesa



FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pela professora aos alunos) – 2022. Pode ser localizado em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/09/19/interna_cultura,1186901/min-e-as-maozinhas-animacao-totalmente-libras-estreia-na-tv.shtml>. Acesso em: 13/05/2022.

Após a entrega do material impresso, a professora retomou que toda notícia tinha uma lide e que, geralmente, apresentava as informações gerais e que ao finalizarem a leitura da notícia os leitores seriam capazes de responder às seguintes perguntas: a- o quê? b- quem? c- quando? d- onde? e- como? Após essa explanação, ela retirou de sua bolsa um quebra-

cabeça (cubo de montar, aqueles de seis lados) sendo que em cada um dos lados estava escrita uma das perguntas anteriormente mencionadas. Feito isso, ela pediu para que os alunos organizassem suas carteiras em formato de um semicírculo e foi jogando o cubo para os estudantes e quando eles tomavam posse do material, baseando-se na notícia, tinham que responder ao questionamento apresentado no quebra-cabeça. Por exemplo: ao sair o lado “quem”, referia-se ao criador da animação; “onde”, direcionando-se ao lugar/canal de exibição da animação. Essas perguntas como a- o quê? b- quem? c- quando? d- onde? e- como? No tocante à notícia que fora trabalhada com os alunos foram essenciais para um salto na concepção de língua que até então vinha sendo trabalhada no primeiro momento, com os alunos do 6º ano.

Além do aluno que estava com o referido material, os demais, depois de um certo tempo, podiam também contribuir com as respostas. Lembramo-nos que, ao ser evidenciada a pergunta “onde”, os alunos disseram que o desenho animado iria passar na TV. A professora, no sentido de ampliar as discussões, a leitura e a compreensão por parte dos estudantes, questionou: em toda TV? Todos os canais? Diante de tais provocações, os estudantes retomaram a leitura do texto e demoraram a responder às perguntas. Mas, ao fim e em consenso, pronunciaram-se mencionando que não seria em todos os canais de TV, apenas na Rede Minas – realizando soletração, fazendo o sinal de TV + Sinal de Minas Gerais, e apontando para o texto onde a informação estava escrita. Destacamos que essa atividade foi bastante interativa, pois os alunos dialogavam entre eles, perguntavam sobre os significados de palavras escritas em português, alguns sabiam e as explicavam, logicamente ao modo deles e em Libras, e quando nenhum do grupo compreendia, perguntavam à professora.

Dando sequência à temática, mas já na outra aula, Rachel retomou explicações sucintas do que havia trabalhado anteriormente, reforçando que o leitor precisa, ao ler a lide de uma notícia ou ao finalizar a leitura completa dela, encontrar respostas às seguintes indagações: o quê (fato); quem (pessoas); quando (tempo); onde (lugar); como (aconteceu o fato); por que (causa). Após reiteradas essas informações, a professora explicou que na “Lide” da notícia sobre a Série Mini os alunos conseguiram encontrar respostas aos questionamentos acima pontuados. Sendo assim, a partir das referidas questões, conforme estavam escritas no quebra-cabeça, a docente disse que os alunos também criariam uma notícia específica dessa turma, de maneira que na escrita dela encontraríamos todas as respostas às indagações apresentadas anteriormente.

Essas explicações de reforço ao leitor, provocações para que ele se lembre do texto para o encontro de respostas relativas aos conteúdos. Tudo isso denota uma concepção de língua que se enquadra em uma segunda concepção, em que a linguagem é conceituada como instrumento de comunicação, afinal de contas, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Para a execução da atividade escrita, Rachel pediu que os alunos formassem um círculo. Na oportunidade, disse para o pesquisador se juntar aos alunos, pois participaria da atividade com eles. Assim sendo, fizemos um círculo no centro da sala de aula e a professora explicou que iria passando o quebra-cabeça a cada um de nós. No referido objeto, como mencionamos, havia as perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Cada aluno, incluindo o pesquisador, ficou com uma dessas questões. Depois de cada um ter sua pergunta, a professora explicou que a partir desses enunciados cada qual daria uma resposta individual, criativa e depois juntaríamos as respostas para criarmos a notícia feita pelo 7º ano. Inicialmente, percebi que os estudantes tiveram dificuldade para compreender que seria uma notícia nova e que não era para serem respostas, conforme havia ocorrido com a notícia anterior, mas sim criar uma outra, seguindo possibilidades e semelhança estrutural da outra, todavia com as informações novas, criadas por nós.

Frente ao desafio proposto, cada um de nós primeiramente sinalizou a sua resposta aos colegas e discutimos a linearidade e se fazia sentido o que estávamos propondo, depois fizemos a parte escrita individualmente. No momento da escrita, eles perguntavam palavras – escrita – uns aos outros, para o pesquisador e à professora. Às vezes, sabiam sinalizar plenamente, mas não sabiam atribuir o significado em Língua Portuguesa escrita. Rachel sempre incentivava para que os alunos tentassem lembrar e trocar ideias com seus pares e, ao fim, dizia se faltava uma letra ou não nas palavras escritas, se precisavam efetuar concordâncias de termos, concordância nominal, verbal etc. Essa atividade, sem dúvida, propiciou bastante interação entre alunos x alunos, professora x alunos e pesquisador x alunos, e esse fato é bastante significativo, pois como bem compreendemos “não há educação fora da relação entre o eu e outro” (GERALDI, 2013, p. 15).

A professora, ao verificar que a proposta estava ganhando materialidade, sinalizou aos alunos para que não se esquecessem de que a notícia precisava conter: título, seguir ordem cronológica dos fatos e informações. Após todos findarem suas respostas em formato escrito, Rachel explicou que o trabalho continuaria em equipe, uma vez que alguém seria o escriba do

grupo. Ou seja, pegar cada parte da notícia que havia sido escrita pelos integrantes e construir um texto único. Após a escrita concretizada, solicitou que todos lessem, verificassem se as palavras, as frases e a organização de ideias estavam em sequência ou se desejariam fazer alterações. Os alunos, ao elegerem o escriba da turma, a meu ver, selecionaram o que apresentava um conhecimento mais amplo da forma escrita da língua portuguesa como L2. Percebemos que juntos, ao escreverem a notícia na íntegra, procediam a pequenas adequações como a inserção de “s” em palavras pluralizadas que demandavam tais ações, bem como adequação ao masculino e ao feminino, por exemplo.

A partir desse momento, já vemos o avivar de interação, que seriam atividades em grupo, embora percebamos que, neste contexto, a concepção de linguagem foi tida como instrumento de comunicação e a de língua na perspectiva de código. Mas, ainda assim, com a escrita concretizada, e que todos os alunos tenham lido e verificado as palavras, as frases e a organização de ideias estavam em sequência ou se desejariam fazer alterações, não recebendo ainda o estímulo ao confronto, à interrelação entre sujeitos e/ou entre pensamentos.

Nessa concepção, a outra pessoa da comunicação “recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações), que é justamente o diálogo que está sendo realizado em grupo. É a decodificação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23). Portanto, nessa concepção, a língua é concebida como uma ferramenta em que os alunos podem se utilizar, cuja função é transmitir uma mensagem, ou seja, “a língua é vista como um código, que obedece a um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais” (PEREIRA, 2009, p. 12). Para essa mesma autora, especificamente “na educação de surdos, a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa” (PEREIRA, 2009, p. 15). Frente a constatação da autora supracitada, julgamos necessário reiterarmos, mais uma vez, que

a concepção de código no ensino de línguas para surdos traz consequências desastrosas para as práticas de aprendizagem desses alunos, pois não considera os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua, afastando o sujeito falante do processo de produção, que é social e histórico (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 7).

Bakhtin e Volóchinov (2012, p. 82-83) afirmam que, nessa concepção, “a língua é um sistema estável, imutável de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta”. Nesse sentido, ainda que haja diálogo entre os participantes, a língua se direciona de forma fechada e as leis ainda são imanescentes e sem o

objetivo da interação discursiva, objetivas. Aqui o diálogo abre pequenos espaços para compreensão individual do objeto.

Sequencialmente à atividade de escrita de uma notícia da turma do 7º ano, mas em outra aula, Rachel solicitou que o grupo fosse retomado para continuar aperfeiçoando o texto da notícia, assim como já estava sendo feito ao fim da última aula, isso porque a versão final deveria ser entregue à professora. Destacamos que os alunos levaram tão a sério a proposta da criação de uma notícia da turma deles que, enquanto alguns davam sequência na produção escrita em português da notícia, outros estavam em busca de imagens que fizessem sentido com o escrito da turma.

Assim, eles procuraram fotos em que apareciam: uma mulher e um acidente de carro, uma vez que o título da notícia era: “Mulher surda grávida morre em acidente de carro”. Em suma, após a escrita da versão final da notícia, os alunos colaram as respectivas imagens no texto, constituindo, portanto, um material composto por múltiplas semioses. E, sequencialmente, cada qual fez a cópia da notícia em seu caderno, pois a professora explicou que cada aluno iria publicar a notícia em formato eletrônico, assim como foi apresentada a eles a notícia “Min”, série em Libras. Após todos os alunos terem um exemplo da notícia em seu material, a versão original foi entregue para a professora, que mencionou que iria ler, corrigir, avaliar e retornar o texto aos alunos.

A próxima prática expressada pela professora foi indicar que os alunos precisariam treinar a notícia em Libras, porque ela seria apresentada de duas formas: na primeira, um dos alunos narraria a notícia como se fosse noticiado em rede de televisão; na segunda, treinaria em forma de teatro/dramatização, pois apresentaria a todos da turma. Assim sendo, os alunos treinaram a notícia e um deles se prontificou a sinalizá-la. Enquanto o aluno sinalizava, a professora gravava a narrativa da notícia via telefone celular - vídeo, pois iria comparar o sinalizado com a versão escrita entregue a ela.

Após a parte em que um aluno divulgou a notícia em Libras, os outros iniciaram a dramatização/teatro dela. Durante o teatro, dois alunos assumiram os papéis - de uma mulher grávida e do esposo. “A notícia narrava que a mulher acordou de madrugada com fortes dores do parto, então acordou seu marido e disse que precisava ir, rapidamente, ao hospital. O fato se desenrolou mostrando que a mulher estava com muita dor e o marido estava muito desesperado, começou a correr fortemente e perdeu o controle do carro, o que ocasionou a morte da mulher que estava rumo ao hospital. Todavia, embora a mulher tenha morrido, o filho que ela esperava, não” (fragmento copiado na íntegra de nosso diário de campo. Assim,

enquanto um aluno representava o motorista, outra a mulher grávida, um terceiro estava atrás narrando também tudo que estava acontecendo.

Em síntese, percebemos que os alunos participaram ativamente de todo o processo, desde a escrita até a apresentação final. Destacamos, neste contexto, a importância de a professora Rachel ter trabalhado também com uma notícia que se reporta ao mundo dos surdos, pois trouxe uma relativa a um desenho animado totalmente em Libras, o que, sem sombra de dúvida, despertou o interesse dos alunos para aprenderem. Essa ação de Rachel fez jus ao dito por ela na entrevista, que ela trabalha o mesmo conteúdo que trabalharia em uma escola de ouvinte, todavia, realiza adaptações voltadas a assuntos relativos aos surdos e que possam despertar o interesse deles.

O fato de haver a comunicação/divulgação da notícia em Libras já é uma grande abertura em todo o processo de significação e de sentidos, que provoca a pluralização. O diálogo com outras artes também se faz muito importante em todo esse processo, como no momento em que outros iniciaram a dramatização/teatro, embora, mesmo assim, ainda predominem características tradicionais na concepção de ensino de língua, percebendo-a “como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Ainda no sentido de continuar os estudos sobre notícias, mas solicitando atividades escritas, a professora utilizou o material impresso/xerocopiado que podemos visualizar abaixo:

FIGURA 19 - Setran de Curitiba faz leilão online com mais de 400 veículos



FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pela professora) – 2022

Primeiramente, Rachel pediu para o que os alunos olhassem para a notícia; depois perguntou do que se tratava. As hipóteses deles foram variadas, de venda de carro até promoção, que de certo modo estavam corretas. Eles conseguiram localizar que se tratava de algo na capital Curitiba, identificaram as datas e, posteriormente, falaram que se tratava, oficialmente, de vendas de carro na cidade mencionada. Com base nas falas dos alunos, a professora continuou indicando para que os alunos encontrassem mais informações presentes na notícia. A partir dessas provocações, eles localizaram quem tirou a foto, dia, horário e por onde foi publicada e perceberam que tinham motos à venda também, a professora foi atuando para que os alunos compreendessem desde os aspectos macros até os micros estruturais presentes na notícia.

Findada essa sequência de descobertas gerais dos enunciados presentes no recorte da notícia, Rachel solicitou aos aprendizes que dissessem quais palavras desconheciam. Foram apontadas, por exemplo: Setran, Leilão, Lance, Pátio e Apreendidos. Com base nisso, a professora foi explicando cada uma das palavras de acordo com a sequência em que apareciam no texto, e não de forma isolada. Logo, Rachel perguntou aos seus aprendizes qual a diferença entre os termos: “on-line e presencial”. Os alunos mencionaram que “online” usa computador, *internet*, por exemplo. Já presencial, a pessoa precisa ir até o local, demonstrando que compreenderam a questão, eles contextualizaram o exemplo de quando as aulas estavam on-line (remotas) em razão da pandemia da Covid-19.

Na referida atividade, Rachel atuou no sentido de oportunizar aos seus alunos a efetivação de preceitos dispostos por Fernandes (2011) no que tange à aprendizagem de língua portuguesa escrita como L2, quando esclarece que:

mais do que ler a palavra escrita, será necessário desvendar todas as pistas imagéticas concretizadas na semiose verbal e não verbal, presentes no texto; que fornece pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero em que o texto se insere, entre outros aspectos, para que a apropriação efetiva das dimensões constitutivas da língua extrapolem a mera textualidade formal (FERNANDES, 2011. p. 254).

Findada a explicação e os debates dos alunos, a professora entregou uma cópia de atividade tanto para os alunos como para o pesquisador e pediu para que lêssemos e respondêssemos à atividade. Segue modelo, na próxima página:

FIGURA 20 - Atividades sobre Leilão de Veículos em Curitiba- PR

1 - Quem realiza o leilão?

2 - O leilão será presencial ou online?

3 - Quando será o leilão?

- a) Segunda-feira (27).
- b) Terça-feira (28).
- c) Quarta-feira (29).

4 - Qual é o significado da palavra **leilão** ?

- a) Qualquer meio usado para transportar ou conduzir pessoas, animais ou coisas, de um lugar para outro.
- b) Venda pública de objetos, sob pregão de leiloeiro, em que os arremata quem oferece maior lance.
- c) Circulação de pessoas.

FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pela professora) – 2022

Após entregar o modelo de atividade acima exposto, Rachel disse para seus alunos se atentarem à notícia, pois eles tinham lido e dialogado sobre ela. Ao ler a questão de número 1, um dos alunos usou o verbo “fazer” ao ler o termo “realiza” o leilão. Rapidamente responderam que seria on-line, pois já tinham familiaridade com o termo e porque o texto também frisava a questão. Em relação à questão 3, aparentemente os alunos tiveram mais dificuldades, já que ambas as datas apareciam no texto. Então precisaram ler e relê-lo, pedir dicas para a professora até compreenderem do que se tratava. A questão 4, segundo um aluno, foi fácil porque ele compreendeu o termo “venda”, “leiloeiro”, falando que parecia leilão, e, por último, “lance maior”, porque compreenderam que começava pagando um valor e depois quem pagasse mais compraria.

Os exercícios conduzidos pela professora, no 7º ano, já são mais elaborados, pois se utilizou dos mecanismos de trabalhar em grupo, ainda que as correções tenham sido de modo individual, sem que os alunos pudessem questionar uns com os outros sobre os acertos e possíveis erros/equívocos. A concepção de língua expressa a partir dessas atividades, mesmo ainda estando pautada em mecanismos estruturais e, em parte, funcionais se trata de um processo interativo e já dinâmico que inclui três componentes da leitura: o leitor, o texto e o professor. Perceba-se que o tempo inteiro a professora dialoga com os alunos, que, de forma individual, dialogam com ela em todo o processo de construção. Aqui eles ainda participam de modo individual, até mesmo pelas propostas de correção da professora, mas os alunos não se constituem mais como simples receptores de informações, do mesmo modo que o professor não se limita a um repassador de conteúdo.

Destaca-se, também, que Rachel propôs perguntas de múltiplas escolhas, permitindo, assim, que os estudantes respondessem a atividade a partir de suas compreensões da leitura.

Além dessas, há a presença de questões abertas, as quais demandam que os alunos entendam o solicitado nas perguntas para posteriormente encontrar as respostas que estão disponíveis no texto, sendo essas literais (SOLÉ, 1998; PEREIRA, 2009). Pereira (2009), nos alerta sobre o uso das respostas compostas por uma palavra só e que são bastante objetivas, mas que atendem ao exigido pelo professor. Isso porque elas evidenciam que, nem sempre, o aprendiz entendeu o texto de modo geral, “mas que conseguiu encontrar nele as informações solicitadas” (PEREIRA, 2009, p. 36), não demandando reflexões mais elaboradas ou que exijam mobilização de conhecimentos prévios. E, como bem sabemos “a ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto num todo” (PEREIRA, 2009, p. 20).

Ao ponto de finalizarmos o último exemplo de práticas da professora Rachel, agora na turma do 8º ano, em específico no que tange às especificidades do conteúdo “tirinha/tira” e a diferença de HQ, ela retoma sua aula mencionando aos estudantes que tirinhas, por exemplo, podem ter em seu aspecto composicional elementos verbais + visuais, ou verbo-visuais + efeito de humor, trazendo para nosso contexto de estudo, no sentido de que todos os elementos presentes se agregam em uma combinatória de materialidade para conferir os efeitos de sentidos ao que se propõe a ler/analisar.

Ao ilustrar os efeitos de humor/ironia, Rachel apresentou um fragmento referente ao texto de Cinderela, já trabalhado anteriormente, da seguinte forma: “um ratinho fez a capa da Cinderela, o outro fez a maquiagem”, todavia, conforme apresentou via projetor de imagem, a maquiagem de Cinderela não ficou boa e o ratinho acreditava ter feito um trabalho grandioso, sendo que, na verdade, a maquiagem estava inaceitável, o que causava o efeito de humor da tirinha projetada pela professora. A partir de frases advindas das tirinhas referentes à Cinderela, Rachel explicou sobre diminutivo (inho), em contextos de frases: sapato, sapat(inho), rato, rat(inho), pássaro, passar(inho). Primeiramente, esses detalhes linguísticos foram feitos em Libras evidenciando, por exemplo, o sinal de sapato, depois sapato + pequeno, gerando o termo: sapatinho.

A professora se valia, oportunamente, da Libras, depois realizava a escrita em Língua Portuguesa e ainda mostrava desenhos acerca desses animais e objeto apresentados; rato, rato pequeno; sapato, sapato pequeno, pássaro, pássaro pequeno/passarinho. Considerando os elementos que eram projetados via projetor de imagem, Rachel explicava acerca do uso de: (dois pontos) e – (travessão), tudo isso contextualizado de acordo com o material que estava

sendo mostrado. Ao finalizar a parte de pontuação, a professora perguntou aos alunos se eles se lembravam do significado da palavra “personagem”, escrita no quadro, sinalizada por ela e mostrada em forma de “bonecos” que ela tinha guardados no armário da sala de aula. Os alunos, reforçando que compreenderam, sinalizaram que personagem poderia ser tanto pessoas quanto animais, e que no caso em questão eram os ratinhos.

Como forma de sistematização do conhecimento referente à temática já estudada, bem como da retomada naquela aula, Rachel propôs aos alunos uma produção textual. A professora pontuou que naquela produção os alunos precisariam inserir personagens, falas, elementos interessantes ou que despertassem a atenção do leitor. Todavia, o diferencial desta produção consistia no fato de que ela indicou que, primeiro, os alunos deveriam pensar em uma temática para a história; depois, sinalizá-la, criá-la em Libras, inserindo os respectivos personagens e, especialmente, apontando direcionamentos, pessoas que falam e suas posições – lado direito, esquerdo etc., obedecendo à gramática da Libras. Após toda a estruturação realizada, os alunos gravariam, individualmente, a produção em Libras por meio de seus próprios celulares e, por fim, baseando-se na produção sinalizada, fariam a história escrita em Língua Portuguesa e ambas seriam entregues à professora.

Rachel explicou aos aprendizes que elementos introdutórios como nome, série, disciplina, título da história deveriam aparecer na introdução de suas produções e, posteriormente a isso, poderiam dar sequência à imaginação, criando, portanto, a história sinalizada. Durante a sistematização da história, Rachel ia de carteira em carteira verificar se os alunos precisavam de algum auxílio, tirava dúvidas quanto aos sinais solicitados por eles, dava sugestões de direcionamento para que o leitor compreendesse melhor quem era o personagem de quem estava falando e a quem direcionavam, assistia apresentação prévia e indicava se faltavam elementos ou se outros poderiam ser inseridos para a sequência lógica se materializar de forma significativa. Findada a parte criativa da história, a professora, a partir dos telefones dos alunos, e para aqueles que estavam sem, Rachel usava o dela, iniciava a gravação das produções sinalizadas dos estudantes.

Findada a parte da gravação dos vídeos, Rachel propôs que os alunos revisitassem a produção sinalizada e, a partir dela, redigissem a produção escrita. Durante o desenvolvimento da escrita, atendia aos alunos de modo individualizado, verificando, por exemplo, sinais em Libras e suas respectivas significações em português, no sentido de indicar aos alunos que precisaria de concordância, verbal ou nominal, que poderia inserir um ponto final e principiar com letra maiúscula, e assim sucessivamente, o que, a nosso ver,

prioriza os aspectos normativos no ensino de língua portuguesa, acentuando-se, deste modo, a ênfase do trabalho sob a forma, em detrimento do uso em si. Neste decurso, às vezes, Rachel fazia também explicações de modo geral, contribuindo para sanar dúvidas de todos os alunos. Outra prática direcionada por ela durante a escrita da história foi sugerir que os colegas de turma auxiliassem uns aos outros, mostrando parte do vídeo, trocando ideias acerca da linearidade, sobre sinais e seu significado em português e que lessem o texto para verificar se compreendiam a produção.

Diante disso, percebemos que esta proposta desenvolvida no contexto de sala de aula de Rachel tem ganhado reverberação e destaque no cenário nacional no que se refere às produções de surdos, inclusive na academia. Isso porque primeiro pensam e dialogam em sua L1, sendo possível realizar embates ideológicos, discursivos e de conteúdos em sua própria língua; depois, fazem a escrita em Língua Portuguesa com base no videolibras (MEDEIROS; FERNADES, 2020), o que, em nossa perspectiva, contribui significativamente para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, conforme apontamos na subseção 2.4 desta tese.

Por fim, ao trabalhar com a videossinalização e a escrita em português a partir da produção em Libras, torna-se evidenciado que o processo que está sendo orquestrado pela professora começa a se aproximar da concepção de língua como interação, desenvolvida em terreno brasileiro com base no pensamento de Bakhtin e o Círculo, que compreende manifestação da língua como forma de interação. Os sujeitos alunos em sala de aula já são socialmente organizados, historicamente situados pelo fato de que estão mantendo contato com o ensino não apenas no sentido do depósito de informações, mas também pela ótica da interação verbal, a partir do instante em que veiculam os conteúdos de uma língua (L1) para outra (L2). Todavia, pelo fato de realizar atendimentos individualizados aos alunos, e com pouca interação coletiva, pautando se em uma notícia na qual “o emissor comunica a um receptor uma mensagem” (PEREIRA, 2009, p. 12), percebe-se, ainda, características de uma concepção de língua tradicional, embora seja inegável que a atividade demonstra a impermanência em sua concepção de língua ao propor a criação de uma notícia que seria, primeiramente, registrada em Libras e tão somente depois, passada para a forma textual da língua portuguesa.

Episódio II: LYGIA

No que diz respeito às práticas de Lygia, ao iniciar sua aula, apresentou, via projetor de imagem, os seguintes termos: “linguagem verbal; linguagem não verbal; linguagem mista; linguagem formal e informal”. Considerando os vocábulos, ela questionava os seus alunos sobre o que eles compreendiam a partir dos termos apresentados e se sabiam os sinais relativos aos termos dispostos. Ao estabelecer esses direcionamentos, concedeu um tempo para que cada estudante mencionasse sua compreensão do que seriam os termos e seus respectivos significados. Lygia percebeu que seus alunos apresentavam dificuldade em um deles, por isso retomou que “linguagem mista” era composta pela dimensão verbal + a visual, sendo que a primeira se sintetizaria na sinalização: palavra + tem, e a segunda nos sinais: palavra + não tem, em Libras.

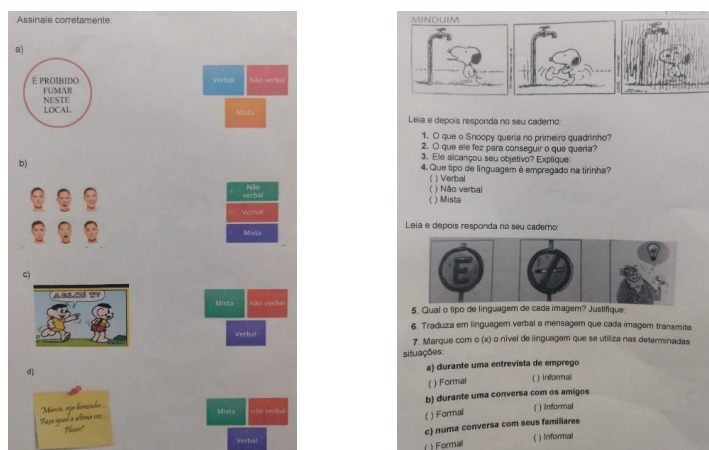
Quanto aos demais termos, a professora aglutinou todos os exemplos debatidos pelos próprios alunos, considerando suas hipóteses e premissas do que seriam os sentidos de cada um dos termos projetados, até emergir um exemplo ou explicação oficial do que eram. Após essa sistematização, retomou a explicação de modo mais detalhado, apresentando exemplos inerentes à placa de trânsito/estacionamento, mencionou que conversas do dia a dia com amigos e familiares envolviam aspectos informais, mas que, quando se tratava de produção escrita em contextos escolares, elaboração de provas discursivas ou entrevistas de empregos, devia-se empregar a linguagem formal.

Lygia apresentou múltiplos slides com as definições formais e outros tipos de exemplos, de modo a requerer dos alunos a leitura do que estava em português e a explicação do que haviam lido, sistematizando o trabalho de leitura, compreensão textual, discussão e aquisição de novos sinais, haja vista que, quando os alunos não compreenderam determinados excertos em língua portuguesa, ela procedeu à explicação em Libras e, conseqüentemente, ensinou os sinais relacionados às palavras que os estudantes desconheciam. É interessante salientar que algumas vezes os alunos leram as explicações e disseram não entender uma palavra específica, mas, quando a professora realizou a contextualização ou executou o sinal, eles até já sabiam sinalizar aquele termo, todavia não o compreendiam em português escrito. Dessa forma, Lygia contribuiu para a aquisição da Libras e para a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, permitindo que o letramento bilíngue se efetivasse.

Depois dessas explanações, solicitou ainda que cada um dos estudantes fosse à frente e delineasse suas compreensões do que tinha assimilado, no sentido de perceber se eles, de fato, entenderam as elucidações. Após cada estudante ir à frente e explicar se tinha compreendido e atribuir exemplos para a turma, a professora disponibilizou atividades de

fixação de aprendizagem compreendendo os conteúdos: linguagem verbal, não verbal, mista, formal e informal, as quais deveriam ser respondidas contendo justificativas para as respostas. Exemplos das atividades podem ser visualizados nas figuras abaixo:

FIGURAS 21 e 22 - Linguagem – verbal, não verbal, mista, formal, informal e compreensão leitora



FONTE: Material organizado durante a observação em sala de aula (Cópia disponibilizada pela professora) – 2022

A partir do exemplo exposto, adentraremos de forma mais focalizada no aspecto da compreensão, mas deixando demarcado que germinam indícios de uma perspectiva dialógico-discursiva de linguagem, compreendendo a língua como forma de interação (PEREIRA, 2019; 2014), embora seja possível compreendermos também que o modelo de atividade exemplifica o uso da Metalinguística, apontando que a intenção do emissor é valer-se da língua para explicar algo da própria língua. Ancorados na concepção de linguagem construída por Bakhtin e o Círculo, entendemos que a língua passa a ser conceituada como forma/mo de interação entre sujeitos que estão sendo articulados, social e historicamente determinados e situados. Vale destacar que é no final dos anos 1980, sob as influências das ideias Vygotskyana e, em especial, Bakhtiniana, que “a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (PEREIRA, 2009, p. 13). Nesta concepção. “a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é re(construída) na atividade de linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 13).

É oportuno evidenciarmos que na atividade proposta pela professora – figura x, ela usa a estratégia de propor aos aprendizes tarefas que requerem a compreensão e a opinião deles, demandando “um posicionamento [...] em relação ao assunto tratado no texto”

(PEREIRA, 2009, p. 44), seja esse texto verbal, não verbal ou misto, em especial quando solicita que os alunos expliquem e justifiquem suas respostas. Assim, “o pedido de opinião caracteriza as perguntas de elaboração pessoal, que são as em que, embora o tomem como referencial, a resposta não pode ser deduzida do texto e exige intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor” (PEREIRA, 2009, p. 45).

Essa compreensão responsiva irá afirmar justamente que, ao enunciar, os sujeitos já se dirigem para outro e por causa de outro e por esses motivos a compreensão da linguagem flui de forma interativa e dialógica. Nesse direcionamento de linguagem, os sujeitos, ao se expressarem e dialogarem entre si, não apenas o fazem por causa de sua cognição ou o fazem com propósitos de fala imediatos, mas, sobretudo, pela interação. Nesta concepção de língua como interação e discursiva,

a ideia subjacente é a de que, inseridos na língua em funcionamento, os alunos vão se constituir como interlocutores, usando-a na interação com os colegas e professores. A sistematização da gramática vai se dar mais tarde, quando os alunos já estiverem usando a língua (PEREIRA, 2009, p. 18).

Em outra aula, como forma de retomar o conteúdo já ministrado, Lygia solicitou que cada aluno fosse à frente e desse um exemplo de uma das possibilidades: 1-linguagem verbal; 2-não verbal; 3-linguagem mista. As três opções estavam projetadas no quadro e quando o estudante chegava à frente, uma delas era escolhida pela professora para que a explicação e o exemplo fossem feitos/executados por ele. Assim, a ida do aluno ao quadro iniciou com o pedido da professora para que o pesquisador escolhesse um deles para ir primeiro. Portanto, indicamos um para iniciar e depois a escolha passou a ser de maneira sugerida por quem acabava de explicar, de modo que todos foram e apresentaram. Durante as explicações, caso os alunos apresentassem imprecisões ou dúvidas, Lygia os auxiliava. Findada essa parte da aula, a professora retomou um dos exemplos que aparecia nos slides da aula anterior, uma foto com duas meninas que apresentava possibilidades de lazer ou algo desta natureza.

FIGURA 23 - duas meninas indo à praia



FONTE: Material sistematizado durante a observação em sala de aula (cópia disponibilizada pela professora) – 2022

Após projetada a sequência acima, Lygia questionou os alunos sobre o que eles visualizavam e compreendiam, isso porque, a partir das menções efetuadas pelos estudantes, ela anotaria no quadro os apontamentos no sentido de criar uma lista de vocabulário baseando-se no recurso visual/linguagem não verbal, nesse caso, a professora atuou como escriba para os seus alunos. Considerando o exposto, os estudantes citaram: bola, óculos, chinelo, toalha, esteira, céu, grama, laço de cabelo, protetor solar, maiô, areia, sol, passeio, descansando, brincando de bola, jogando bola. Percebemos que, inicialmente, pontuaram apenas objetos. No entanto, a professora continuou indagando o que as personagens que apareciam na imagem estavam fazendo. Depois disso, as ações foram ditas pelos alunos: descansando, tomando sol e queimadura solar, por exemplo.

Ao finalizar a lista, a professora propôs que os alunos, em dupla, pensassem e dialogassem acerca do que compreendiam a partir do que visualizavam e depois, individualmente, contassem uma história sinalizada considerando a sequencialidade apresentada na atividade. Quando todos finalizaram suas narrativas, ela disse que a partir de então seria a hora da produção escrita em língua portuguesa. Com base no exemplo xerocopiado e disponibilizado aos estudantes, o mesmo projetado pela professora, usando sequência lógica necessária ao texto – título, introdução, desenvolvimento e conclusão, os alunos precisavam produzir uma redação que contivesse ações, objetos e outros elementos relevantes que o material possibilitasse captar.

Todavia, antes de os alunos iniciarem a atividade de produção escrita, Lygia se prontificou a rascunhar uma pretensa introdução do texto, tendo como ideias iniciais as dicas e sugestões socializadas pelos estudantes. Por exemplo, “eram duas meninas”, então os alunos precisavam atribuir um nome a cada uma delas, precisavam colocar onde elas estavam, o que faziam e assim sucessivamente. Assim, conforme os discentes iam indicando, ela continuava a sistematização do parágrafo introdutório do texto. Na concepção interativa-discursiva de língua, evidenciada a partir do trabalho de Lygia, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa recai sobre “a habilidade de produzir textos e não palavras e frases” (PEREIRA, 2014, p. 149).

Ao encerrar tal parágrafo, Lygia mencionou que eram necessários pequenos ajustes, tais como: tempo verbal, preposição, artigos, concordâncias etc. Para efetuar as correções, propôs questionamentos aos alunos, quais sejam: O verbo aqui está certo? Combina com o tempo que a ação aconteceu? Falta algo entre essas palavras? Falta algo? O que falta então? E quando os alunos acertavam, ela dizia que estava certo e perguntava o porquê de ser aquela

palavra que faltava. Depois que o aluno dizia, ela fazia uma sucinta retomada do motivo, de modo a reforçar a aprendizagem para a turma. Ou seja, explicações sistematizadas “numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas” (PEREIRA, 2014, p. 149), possibilitando, portanto, que os alunos criem suas hipóteses a respeito do funcionamento de ambas as línguas.

Notamos que nos atos de proceder à discussão em Libras sobre o que os alunos viam e ulteriormente iniciar a escrita coletiva, Lygia retomava conteúdos como: tempo verbal, preposição, artigo, características da produção escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão, explicando que os aprendizes poderiam escrever de acordo com seus pensamentos e estrutura da Libras, mas que depois seriam necessários ajustes para atender às estruturas e regras da Língua Portuguesa escrita, mesmo sem retomar e focalizar conceitos gramaticais durante a discussão na Libras, valendo-se de uma perspectiva contrastiva das línguas. Para finalizar a atividade, a professora entregou aos alunos uma folha com pauta e a xérox do material (imagem com as quatro figuras) para que eles dessem continuidade à produção escrita em casa e entregassem na aula subsequente, uma vez que depois dessa entrega ela efetuará a leitura e a correção de todos os trabalhos e fará um feedback coletivo para os estudantes. Lygia comunicou que, primeiro, o texto deveria ser feito em um papel rascunho e só depois de estar totalmente pronto é que deveria ser entregue, sem rasuras e marcações, assim como são feitas as redações de vestibulares e concursos, o que exterioriza aos alunos o uso/função social, ideológica e dialógica da língua (BAKHTIN, 2012).

Ao explorar esse terreno da compreensão, bem como questionar os alunos sobre o que eles visualizavam e compreendiam, no propósito de criar uma lista de vocabulário baseando-se no recurso visual/linguagem não-verbal, percebemos movimentos discursivo-interacionistas da concepção de língua. Entendemos que a professora vai dispondo de conhecimentos suficientes com o intuito de proporcionar aos alunos o desenvolvimento, estruturação e funcionalidade de suas capacidades comunicativas. Isso está no ato concreto de suas ações, pois ela não se pauta em uma forma específica de ensinar, mas se abre para o diálogo, seja por meio da linguagem verbal, não-verbal, visual, e isso faz com que ela se adeque à variedade de situações de enunciação.

Em suma, quando vemos, por exemplo, a concretização dos atos de proceder à discussão em Libras sobre o que os alunos viam e ulteriormente iniciar a escrita coletiva, bem como a professora retomar conteúdos como: tempo verbal, preposição, artigo, características

da produção escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão, trata-se da língua em movimento, não estática, mas dinâmica, viva e real (BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, 2012) e, portanto, “abordando a língua em sua prática viva na comunicação social, considerando sua realização mediante a interação verbal e social dos locutores” (ARAÚJO, SOUSA-FILHO, LIMA, 2018, p. 275), compreendendo tanto a historicidade dos sujeitos quanto a intencionalidade e “os condicionantes pragmáticos subjacentes às produções comunicativas” (ARAÚJO, SOUSA-FILHO, LIMA, 2018, p. 275). Nessa linha, recorremos a Silva (1998), ao afirmar que a leitura se constitui numa forma de encontro entre os sujeitos e a sua realidade sociocultural, pois os resultados serão a evolução desses seres, que adentram na cadência comunicativa através da linguagem.

Frente aos dados apresentados, tanto no que tange às concepções e práticas de Rachel (episódio 1) quanto de Lygia (episódio 2), de maneira geral, parece-nos que as concepções de língua das professoras oscilam entre o tradicional e o funcional (discursiva); no entanto, o grande ‘nó’ existente é a unidade de sentido para o trabalho: o texto. Notamos não haver uma sequência temática, não há intertextualidade, ou muito pouca, não se é apresentada de modo nítido e linear a preocupação em sistematizar elementos composicionais do gênero a ser trabalhado, mas apenas questões específicas de vocabulário e gramática, sendo que a linguagem argumentativa (posição axiológica) não figura entre os objetivos de nenhuma aula. Considerando essas questões, constatamos que “a concepção de língua como interação social e como atividade dialógica, precisaria ser levada em conta na organização da prática pedagógica na educação de surdos” (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 10), principalmente nas práticas das professoras pesquisadas. Isso porque na concepção discursivo-interacionista de língua (PEREIRA, 2009; 2014), consideram-se as questões da interação verbal e o social em que os sujeitos podem socializar seus conhecimentos, sobretudo toma-se como possibilidade o fato de o meio social determinar como se deve construir o enunciado, pois “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular [...] Todo o dado se transforma em criado” (BAKHTIN, 2003, p. 326). Nessa concepção em que a língua é concebida como dialógica e viva, notamos que o texto se materializa enquanto unidade de significado e, certamente, o conhecimento/acesso à Língua Portuguesa em sua modalidade escrita – L2 precisa ocorrer por meio dos múltiplos gêneros textuais e sinalizados que têm circulação social, considerando que “o emprego da língua efetua-se em formas de

enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

4.3.1 LETRAMENTO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Nesta subseção não apresentamos as descrições e análises de maneira sequencial, (6º, 7º, 8º e 9º anos), mas, sim, em sua totalidade, pois, por se tratar do mesmo professor e de os conteúdos trabalhados por ele e experienciados por nós durante o período de nossa observação apresentarem pontos convergentes, avaliamos como oportuno selecionarmos e evidenciarmos questões que demonstraram a sistematização da ação docente com base nos conteúdos que foram semelhantes (que se repetiram) nas quatro turmas observadas. Portanto, teremos apenas um episódio.

Episódio 1: Libras

Nosso primeiro contato na disciplina de Libras, com o professor Casimiro, se iniciou no momento em que ele trabalhava com questões teóricas acerca da Escrita de Sinais (*SignWriting*) no que se refere a conteúdos como Cores e Meios de Transporte em suas turmas. Portanto, esclarecemos que:

o *SignWriting* é um sistema de escrita com características gráfico- esquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais. Desse modo, o *SignWriting* apresenta a feição de um sistema de escrita fonética para línguas de sinais, mas plenamente apto a suportar a delimitação de um subsistema de escrita de línguas de sinais que tenha características estritamente fonológicas (COSTA et al., 2004, p.2).

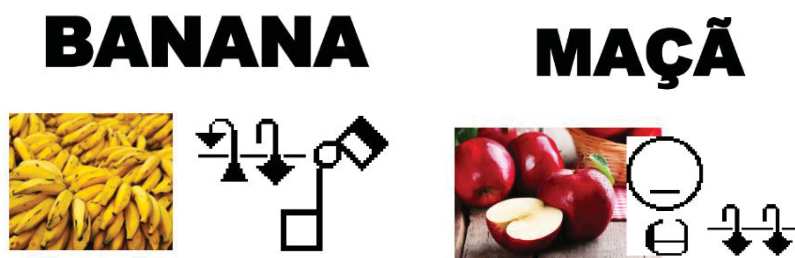
Em outras palavras e nos valendo dos estudos mais recentes realizados pela pesquisadora surda Stumpf, a *SignWriting* é:

é uma maneira de escrever o movimento do corpo. Ele escreve a aparência do corpo do usuário da Libras quando ele sinaliza. Então, ele é aplicado, pelos sinalizadores da linguagem, para descrever a maneira como eles veem seus próprios sinais. Se o verbo é direcional, é preciso escrever os movimentos como aparecem na vida real (STUMPF, 2016, p. 90).

Assim sendo, nossa inserção na disciplina, no que tange ao conteúdo de *SignWriting*, deu-se em contexto de práticas e retomadas (revisões). Casimiro projetou, via *Datashow*,

slides que se organizavam no sentido de mostrar: no plano central, o nome da fruta em língua portuguesa; do lado esquerdo, a imagem da fruta; já do lado direito, o *SignWriting*, e pediu para que os alunos fizessem os sinais em Libras das frutas e observassem a forma da escrita de sinais, primando assim pelo trabalho com a contextualização visual, embora de forma isolada, como podemos ver um exemplo na ilustração abaixo:

FIGURAS 24 e 25 - Frutas em *SignWriting*.

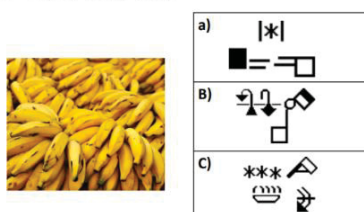


FONTE: Organizado pelo pesquisador durante as observações, a partir do material disponibilizado pelo professor (2022).

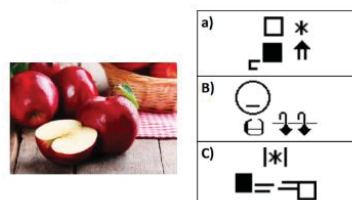
Após Casimiro proceder à revisão com uma quantidade bastante significativa de frutas e seus respectivos correspondentes em *SignWriting*, como apresentamos anteriormente, ele realizou um “Quiz” – escrita de sinais das frutas. Para melhor ilustrar, apresentamos, na página seguinte, um exemplo:

FIGURAS 26 e 27 - Quiz em *SignWriting* das frutas

7 QUESTÃO:



4 QUESTÃO:



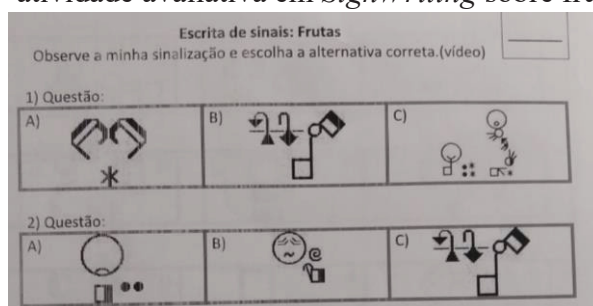
FONTE: Organizado pelo pesquisador durante as observações, a partir do material disponibilizado pelo professor (2022).

Foram diversos exemplos de questões (quiz) apresentadas pelo professor e, em cada uma delas, ele pausava a apresentação e pedia para que os alunos primeiro marcassem a alternativa correta no caderno. Após findadas todas as apresentações, Casimiro retomava o primeiro slide e assim sucessivamente para verificar as respostas dos alunos. Ele perguntava, um a um qual era a alternativa correta e o porquê. Quando todos os estudantes marcavam corretamente, o professor prosseguia para a próxima correção. Todavia, quando um da turma se equivocava, Casimiro parava, executava o sinal da fruta em Libras, depois soletrava via alfabeto datilológico o nome correspondente, e por último apresentava cada uma das

alternativas, apontando o dedo e perguntando aos alunos a que elas se referiam, explicando qual a opção correta e o motivo de sê-la.

Sequencialmente a esse conteúdo, mas no sentido de proceder a uma atividade de sistematização da aprendizagem, Casimiro aplicou uma avaliação sobre a Escrita de Sinais – frutas. A referida atividade, xerocopiada/impressa, continha questões de múltipla escolha, sendo que em cada uma delas havia três opções para os alunos marcarem a alternativa correta, que deveria ser respondida inicialmente a lápis e depois à caneta, conforme era executada a videossinalização projetada ou feita pelo professor. Apresentamos o modelo da avaliação na figura abaixo:

FIGURA 28 - atividade avaliativa em *SignWriting* sobre frutas



FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula (modelo de atividade/material disponibilizado pelo professor) – 2022

Após o professor sinalizar e/ou projetar todas as questões, foi concedido um tempo para que os alunos preenchessem o cabeçalho e verificassem se não haviam se esquecido de reforçar a alternativa escolhida à caneta. Findado esse momento de verificação, por parte dos alunos, todos entregaram a atividade ao professor e ele, sentado à mesa, efetuou a correção individual das atividades, enquanto os alunos ficavam ao seu redor aguardando para recebê-las com suas respectivas notas. Se a correção tivesse ocorrido de modo coletivo/ participativo, a dinâmica na sala de aula teria sido mais interessante e, igualmente, proporcionado aos alunos uma rica dialogia sobre o porquê de acertarem tais questões e motivos de terem errado outras. Desta forma, a postura do professor, em sua concepção de ensino de língua, recaiu sobre um ato mais monológico e individual, não se valendo do momento para efetivar uma situação de interação para se aprender a língua e sobre a língua (TRAVAGLIA, 1997).

Continuando os estudos acerca da escrita de sinais, em momento posterior à entrega das atividades avaliativas, Casimiro expressou a seus alunos que desenvolveria uma dinâmica como forma de retomada de aspectos referentes à *SignWriting*. Para tanto, apresentou-se em sala com uma caixa composta por cartas, como se fossem baralhos, mas, em vez dos símbolos dos baralhos, havia configurações de mãos em Libras. Então, ele embaralhou as cartas e levou

até às mesas de cada aluno para que escolhesse uma. Após o estudante retirar a carta, sem olhar qual era a configuração dela, mostrava aos colegas, ao professor, ao pesquisador, depois poderia olhá-la e com base nela ia até o quadro e efetivava aquela configuração de mão presente na carta por meio da Escrita de Sinais. Destacamos que esta forma de atividade, ao levar material diversificado para a sala é bastante propositiva e ganha a atenção dos alunos. Todavia, ao solicitar que cada um deles fosse - individualmente, ao quadro e registrasse sua configuração por meio da *SignWriting*, retoma-se uma atividade voltada às palavras soltas e sem aplicações em contexto discursivo mais amplo o que, no ensino de língua, seja ela L1 ou L2 não coopera, significativamente, para a aprendizagem dos estudantes (SILVA, 2016).

Percebemos que, quando se tratava de configurações mais fáceis/simples (números e letras do alfabeto), os alunos conseguiam proceder à escrita de sinais com bastante tranquilidade e rapidez. Já aquelas que demandavam mais movimentos e/ou direcionamentos duplos, eles apresentavam mais dificuldade em representá-las por meio da escrita de sinais no quadro. Em nossa compreensão, isso pode ter ocorrido dada a forma isolada e descontextualizada do trabalho com a *SignWriting*, o que, de certo modo, pouco contribui para a aprendizagem da língua e do sistema de escrita em questão. Assim, deduzimos que isso pode ser fruto, também, dos desdobramentos da concepção tradicional de ensino de língua do professor, uma vez que essas atividades eram estabelecidas no sentido de os alunos aprenderem as questões normativas da escrita de sinais e culminavam, em sua grande maioria, em exercícios de assimilação passiva do conteúdo trabalhado. Além do mais, a forma como o professor trabalhou nos leva a depreender a língua, sinalizada ou escrita, como um conjunto de regras que devem ser compreendidas para que os alunos consigam compreendê-la e usá-la satisfatoriamente, voltando-se a uma concepção tradicional (língua como código) no ensino de línguas (PEREIRA, 2009; 2014), que deveria ter predominado só até final dos anos 80.

Em momento posterior e para que os alunos trabalhassem com a Escrita de Sinais de maneira a sistematizá-la no caderno da disciplina de Libras, Casimiro retomou as atividades sobre os meios de transporte. Primeiro, ele projetou slides contendo “nome em português + imagem correspondente” na parte esquerda do quadro. Depois, perguntou se os alunos sabiam o sinal do que estava aparecendo. Quando eles conheciam/sabiam, o professor concordava afirmando positivamente que estavam corretos. Quando mencionavam desconhecer o sinal referente ao respectivo meio de transporte, o que ocorreu pouquíssimas vezes, Casimiro contextualizava o sinal em uma frase com exemplos de uso e após questionava se os alunos tinham compreendido. Em seguida, convidava os estudantes, um por vez, para irem à frente

realizar a *SignWriting* do lado direito, condizente com o que estava do lado esquerdo do quadro, como podemos visualizar no exemplo abaixo:

FIGURA 29 - Atividade sobre Escrita de Sinais – Meios de Transporte



FONTE: Material coletado durante a observação em sala de aula – 2022

Observamos que, quando o aluno que estava à frente realizando a escrita de sinais apresentava dúvida, Casimiro permitia a interação entre os colegas, mencionando que poderiam oferecer suporte com dicas, direcionando se ainda faltava algum detalhe ou se já estava correta a *SignWriting*. Quando a dúvida persistia, o professor apresentava explicações e realizava desenhos/escritas de possibilidades, das quais alguma estaria correta. A partir desta construção feita por ele, ia explicando cada uma delas e chamando à reflexão quem estava à frente, de modo que conseguisse relembrar ou compreender o que precisava ser feito/ajustado em sua própria escrita de sinais. Ao finalizar a atividade, o estudante apontava para imagem, fazia o sinal em Libras, elaborava uma frase mencionando aquele meio de transporte e mostrava como era a forma em *SignWriting*, apresentada ao lado.

Quando era um sinal mais complexo, eles (professor e alunos) verificavam a tradução no dicionário on-line de Escrita de Sinais, estudavam, dialogavam e posteriormente o estudante fazia a escrita no quadro. Ao finalizá-la, Casimiro verificava se estava tudo correto. Em caso negativo, sugeria alteração, acréscimos até que a escrita ficasse conforme os preceitos da Escrita de Sinais. Quando estava correta, solicitava que todos os aprendizes copiassem no caderno, apresentado o nome em Língua Portuguesa acrescido da forma em *SignWriting*.

Ainda que tenha havido a postura de projeção de materiais visuais e o diálogo com os alunos, estamos diante de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na qual a língua é tida como um sistema de códigos imutáveis, que não explora tanto os canais da interação verbal ou discursiva. Recorremos, portanto, a Marcuschi (2000), estudioso da linguagem que irá afirmar que do ponto de vista da língua como sistema, não podemos

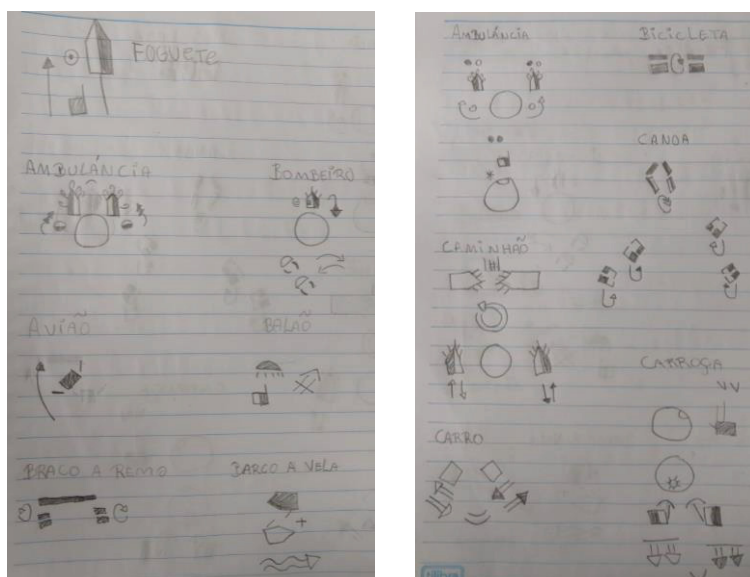
esquecer uma perspectiva de análise que foi praticada nos anos 60-70, denominada **análise de erros**, e esta interditava os estudos para que estes não abordassem a questão interativa nem da produção do sentido.

Sobre essa postura, Braggio (1992) afirma que

a leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica. Assim, os processos de produção e de recepção já são percebidos, mas a ênfase recai sobre técnicas de ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras e não de construir sentido (BRAGGIO, 1992, p. 23).

Essa concepção de língua, que instrumentaliza a comunicação como algo exterior ao indivíduo, compreende uma vertente de estudos que servem de fundamentos para o processo de leitura e de escrita que, durante muito tempo, foi incorporado pelos estudiosos na área do ensino e aprendizagem em terreno brasileiro, com resquícios de uma postura estrutural. A aquisição da língua, então, passa a ser percebida como um problema de formação de hábito ou de condicionamento pela imitação de um modelo. Abaixo ilustramos dois exemplos de atividades sistematizadas pelos estudantes em seus cadernos:

FIGURAS 30 e 31 - Modelos de atividades dos alunos - escrita de sinais dos meios de transportes.



FONTE: Material coletado durante a observação (modelo de atividade feita por alunos) – 2022

Casimiro observou tanto a forma da *SignWriting* quanto o modo escrito da Língua Portuguesa de cada meio de transporte trabalhado e, quando notava que um dos estudantes havia redigido faltando letra ou com elas fora de ordem/invertidas e, de igual modo, com acentuação incorreta, ele retomava o slide para evidenciar a forma correta.

Partimos da premissa de que, às vezes, esses deslizes na forma escrita ocorreram pelo fato de os estudantes quererem finalizar rapidamente as atividades ou então porque desconheciam a estrutura de determinadas palavras, especialmente daquelas mais extensas, como foi o exemplo de “barco”, em que um dos aprendizes evidenciou duas hipóteses de escrita: a primeira: “braco a remo”; e a segunda: “barco a vela”, e no vocábulo “ambulância”, grafado “ambulância”, questões essas que podem ocorrer e serem percebidas, frequentemente, nas produções escritas de aprendizes de uma L2 e que poderão ser superadas a partir do contato com a leitura e a produção dos/nos diferentes gêneros textuais, bem como com atuação conjunta dos professores, neste caso em específico, de Língua Portuguesa, Libras e todos os outros professores das demais disciplinas, em um trabalho colaborativo/interdisciplinar.

Neste momento é oportuno chamar atenção para o fato de que não tecemos críticas fechadas e acabadas, mas reconhecemos a possibilidade de que professores podem trabalhar com a manifestação da linguagem de forma dinâmica e interativa e essa postura contribui para o despertar de consciências plurais, para o aprendizado múltiplo. Logo no início de “Para uma Filosofia do Ato responsável”, Bakhtin irá afirmar que

o momento que o pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), a descrição-exposição histórica e a intuição estética têm em comum, e que é de particular importância no nosso estudo, é este: **todas essas atividades estabelecem uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade, e a realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele.** E é em consequência disso que o ato dado perde sua validade e a unidade de seu real devir e auto determinação (BAKHTIN, 1993, p. 19, grifos nossos).

O que Bakhtin está nos dizendo é que algumas posturas, em âmbito profissional, que se pautem no diálogo individual (professor-aluno) e que não abra possibilidades da construção conjunta, podem estabelecer uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade, provocando, dessa forma, falta de sentidos, falta de aprendizado. Isso retira dos sujeitos suas capacidades críticas, até mesmo de questionar ou de realizar estudos comparativos.

Casimiro também propôs que os alunos assistissem a vídeos em Libras sobre a *SignWriting*, os quais estavam disponíveis no YouTube e se materializavam a partir de semioses verbo-visuais: imagens estáticas e em movimentos, textos, legendas, exemplos da escrita de sinais, Libras e outros, que no conjunto concebiam os efeitos de produção de sentidos ao tema estudado pelos estudantes. Assim, “essas diferentes semioses, ao convergirem, afetam diretamente o modo como se produz sentido” (NOGUEIRA, 2015, p.

67), contribuindo, portanto, para o processo de letramento visual bilíngue de aprendizes surdos, sendo que podemos fazer alusão ao letramento visual como:

um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão e ao mesmo tempo vivenciando e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a capacidade natural de aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas possibilitam que uma pessoa visualmente letrada discrimine e interprete ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou constituídos pelo homem, que se encontrem no mundo que a cerca. Por meio do uso criativo dessas competências, essa pessoa torna-se capaz de se comunicar com outras. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela torna-se capaz de compreender fruitivamente as obras de comunicação visual (FRASECKY; DEBES, 1972 p. 9).

Além disso, conforme apresentado por Thoma *et al.* (2014),

o letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade (THOMA *et al.*, 2014, p. 10).

Quando os estudantes assistiam aos vídeos acerca do conteúdo em questão e não compreendiam determinadas explicações mostradas, eles pausavam o vídeo e faziam questionamentos ao professor que, por sua vez, ia até o quadro, fazia desenhos de símbolos da *SignWriting*, escrevia termos em Língua Portuguesa e explicava o perguntado a ele, até que as dúvidas fossem dirimidas. Depois de passado o momento de assistirem a vídeos sobre a temática “Meio de transporte em Escrita de Sinais”, o professor solicitou que os alunos procedessem à realização de outros meios de transporte e que ao finalizarem ele fosse chamado para dialogarem acerca da escrita e da experiência de uso do sistema *on-line*.

Cabe aqui conjecturarmos sobre a importância dessa mediação tecnológica. Para Almeida e Prado, “o uso das tecnologias traz contribuições significativas à aprendizagem, quando acontece integrado a um projeto curricular com clareza da intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento da capacidade de pensar e aprender com tecnologias” (ALMEIDA; PRADO, 2008, p. 183).

No que tange ao sistema de *SignWriting*, vale problematizarmos que o ensino da escrita de sinais para surdos, em escola bilíngue, tem sido justificado pelo fato desse processo ser compreendido e se apresentar “como artefato cultural da Comunidade Surda, pois se trata de um sistema simbólico construído e idealizado pelo Povo Surdo” (NOBRE, 2011, p. 204), o

que não estamos desconsiderando. Todavia, pouco tem se discutido sobre a ampla diversidade desse sistema, uma vez que, só no Brasil, há registrados quatro sistemas de escrita, sendo eles: a- SignWriting (SW), tendo como precursora Valerie Sutton e com adaptações sistematizadas por professores brasileiros, entre eles a pesquisadora surda Marianne Stumpf (UFSC); b- a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), por Mariângela Estelita (UFG); c- o Sistema de Escrita da Libras (SEL), de Adriana Lessa de Oliveira (UESB); e, d- A Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia), por Claudio A. Benassi (UFMT).

Além disso, cabe destacar o pouco acervo, até o momento, publicizado por meio da escrita de sinais, dificultando seu uso e difusão. Especialmente quanto à forma de ensino da escrita de sinais, cabe problematizarmos, também, que ela tem se constituído de maneira muito mecânica e voltada ao código, e não ao texto, em uma perspectiva grafocêntrica. Por consequência, realizar atividades voltadas ao código é entender a língua “como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem” (PEREIRA, 2014, p. 144). Não obstante, focaliza-se “no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano” (PEREIRA, 2014, p. 155), o que podemos perceber na atividade “escrita de sinais dos meios de transportes”, proposta pelo professor. Nela, são trabalhadas palavras isoladas, sinais isolados, de forma mecânica, sem contextualização e submetendo os alunos a exercícios que reforçam o aprendizado da forma estrutural da *SignWriting*, e não da língua em si, ou da *SW* enquanto possibilidade de registro da língua em sua amplitude possível.

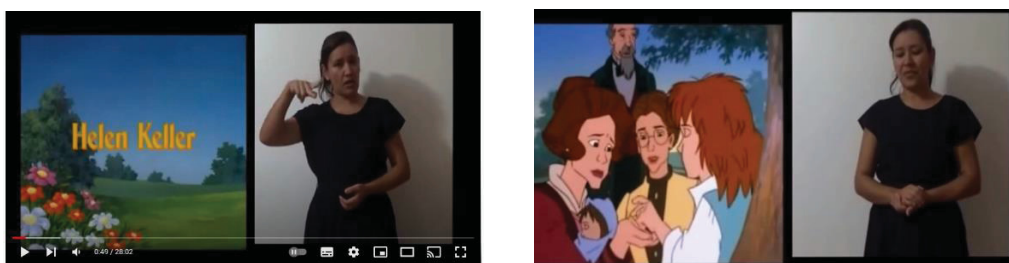
Em outros termos, compreendemos que da forma como está sendo trabalhado, este conteúdo pouco possibilita aos alunos contatos plurais com as múltiplas possibilidades linguísticas e culturais deles. Oportunamente, Russell S. Rosen, pesquisador americano que se dedica ao estudo da Língua Americana de Sinais (ASL), aponta em suas investigações que “o currículo deve oferecer oportunidades para que os alunos mergulhem nas ricas atividades culturais da comunidade surda” (ROSEN, 2010, p. 371, *tradução nossa*), constatação essa que precisa ser aplicada ao contexto do currículo da Libras. Nessa mesma linha de discussão, é interessante que este currículo também viabilize a consolidação da chamada competência linguística em Libras e, igualmente, o domínio da consciência metalinguística da citada língua.

Findadas as atividades que perpassavam a Escrita de Sinais e os demais conteúdos, Casimiro explicou às suas turmas que no mês de junho, mais especificamente no dia 27, comemorava-se o dia Internacional da Pessoa Surdocega, e que em razão disso trabalharia

com o filme: “A história real de Helen Keller”, animação em Libras, em sala de aula, pois a partir dele discutiria temáticas inerentes aos surdos e surdocegos. O citado vídeo se encontra disponível pelo link: < <https://www.youtube.com/watch?v=YriWUqVV8PE>>³⁶, via plataforma YouTube e tem duração de 28:02 minutos.

Casimiro frisou que se tratava, como mostrado no título, de uma história real e que os alunos precisariam prestar bastante atenção até porque ele perguntaria a cada um o que compreendeu e achou do filme. É significativo destacarmos que no filme a imagem é dividida em duas partes, sendo a do lado esquerdo a animação, apresentando a história em animação, e a do lado direito a tradução em Libras. Vejamos exemplos abaixo:

FIGURAS 32 e 33 - Cenas do filme: a história real de Helen Keller



FONTE: Prints realizados pelo pesquisador a partir do vídeo: A história Real de Helen Keller. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YriWUqVV8PE>>. Acesso em 13 de junho de 2022.

Para iniciar a atividade com o filme, o professor projetou o vídeo a partir da plataforma de streaming YouTube, via computador e *datashow*, para os alunos assistirem, mas, antes de iniciar, explicou e ensinou acerca de alguns sinais que apareceriam durante a animação, por exemplo, o de Helen Keller³⁷ e Anne Sullivan³⁸, personagens centrais. Ao findar o filme, Casimiro chamou os alunos à frente para relatarem o que haviam compreendido e se posicionarem mencionando se tinham gostado e o motivo. Assim, cada um da turma foi à frente e fez sínteses e comentários a respeito do assistido.

Após cada aluno explicar e comentar o que tinha compreendido a respeito do vídeo, versão com tradução em Libras, o professor fez uma retomada geral dos aspectos mais

³⁶ Disponibilidade conferida em 13 de junho de 2022

³⁷ Ativista social, conferencista e escritora norte-americana surdacega. Nascida em 1880 e falecida em 1968. Primeira pessoa surdacega da história a conquistar um bacharelado. Formou-se, portanto, em filosofia pelo Radcliffe College (atualmente Instituto de pesquisa e Pós-Graduação de Harvard, o *Radcliffe Institute for Advanced Study*) e militava em defesa dos direitos sociais, das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi membro e conselheira em relações nacionais e internacionais da *American Foundation for the Blind* (REVISTA GALILEU.GLOBO).

³⁸ Tornou-se conhecida mundialmente em razão de ter sido a professora de Helen Keller, a quem ensinou por meio da Língua de sinais através do tato. Também tinha uma deficiência; havia sido quase cega, mas depois de duas operações recuperou parte da visão (INSTITUTO DE PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ANN SULLIVAN).

importantes: processo de ensino-aprendizagem da menina surdocega, a perseverança da profissional Anne Sullivan e, de igual modo, a importância de Helen Keller na luta pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência, em especial as surdocegas. Nesse ensejo, ao fomentar o debate referente à importância da militância de Hellen e seu legado, Casimiro citou que os alunos precisavam também se dedicar aos estudos, aprender, reconhecer seus direitos e militar para que se efetivem, fazendo referência aos direitos linguísticos de modo particular.

Esse caminho da escuta dialógica constitui uma abertura de horizontes para que os sujeitos possam perceber um a visão do outro. Nessas trilhas, é possível entender que o conhecimento do professor em âmbito interativo pode implicar, de alguma forma, no desvelar de novas práticas de linguagem, o que Santana (2019) compreende como abordagem semântico-axiológica, ou seja, práticas em que os sujeitos professores estabeleçam trocas com seus alunos como sujeitos ativos e atuantes nas suas relações sociais (SANTANA, 2019).

Essa concepção de língua adotada pelo professor compreende um espaço virtual que pode ser denominado de cibercultura. Na visão de Lemos (2003),

A cibercultura nada mais é do que a cultura contemporânea em sua interface com as novas tecnologias de comunicação e informação, ela está ligada às diversas influências que estas tecnologias exercem sobre as formas de sociabilidade contemporâneas, influenciando o trabalho, a educação, o lazer, o comércio, etc. Todas as áreas da cultura contemporânea estão sendo reconfiguradas com a emergência da cibercultura (LEMOS, 2003, p. 30)

É dessa forma que compreendemos os contrapontos para um sistema de ensino e aprendizagem da linguagem que faça referência a uma forma de virtualização informacional em rede. Casimiro propôs uma roda de conversa com a turma em que todos socializassem suas experiências escolares, tomando como ponto de partida a experiência de Helen Keller e seu processo de aprendizagem de sinais, língua, e, conseqüentemente, educação; o professor contou aos alunos sobre sua trajetória em contexto escolar inclusivo, onde ficava com defasagem linguística e de conteúdo, pois estudou a educação básica em escola inclusiva e, em sua época, a maioria delas demandava que os surdos não usassem Libras, mas sim a oralização. Ele mencionou que esse processo de oralização o deixava angustiado e percebia que ficava aquém dos conteúdos e informações que se passavam tanto dentro da sala de aula quanto nos momentos de interação, intervalos, da turma.

Encerrada as proposições de Casimiro, ele destacou que era o momento de os alunos compartilharem suas experiências sobre como tinham sido suas trajetórias estudantis em escolas anteriores à escola bilíngue, onde estudam atualmente. A maioria disse que também

passou por momentos difíceis em escolas anteriores, pois não conseguiam compreender muito bem o que estava sendo dito, quando era em escola sem tradutor e intérprete de Libras.

Além disso, alguns alunos mencionaram ainda que, mesmo quando havia intérprete, parece que a forma de ensinar dos professores não “chamava a atenção”, usando as palavras de uma aluna, pois não havia a utilização de material visual, o que fazia tudo parecer e ser muito difícil, afinal não ensinavam na/por meio da língua deles. Os alunos mencionaram que preferem a escola atual a qualquer outra das anteriores. Com base nisso, percebemos a expressiva responsabilidade e importância da Escola Bilíngue na vida e na formação dos aprendizes surdos e, sem sombra de dúvidas, considerações como essas nos motivam e nos inspiram a continuar alçando nossa bandeira de militância para que a educação bilíngue (escola bilíngue) se materialize em tantos outros Estados brasileiros.

Aqui enfatizamos a existência da compreensão responsiva ativa. Na medida em que os sujeitos se tornam participantes ativos do processo de comunicação, são também reformuladas formas e práxis de compreensão, que passam a ultrapassar as barreiras do mecânico e do unidirecional, mas sobretudo revela posições responsivas ativas. Para o filósofo russo, cujas ideias estão presentes em princípios e parâmetros brasileiros de educação,

a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279, grifos nossos).

A compreensão responsiva ativa, na agenda de Bakhtin, consiste em um tipo de compreensão resultante de um diálogo de consciências plurais, em que os sujeitos não são vinculados apenas em uma realidade imediata, “mas na inter-relação entre o agora e o *vir-a-ser*” (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Entre os alunos e o professor, no caso desses últimos exercícios, instaura-se a compreensão de uma fala viva, de saberes acompanhados de uma atitude responsiva ativa. É nesse sentido que irá afirmar, Bakhtin: “toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). Sendo assim, a interação discursiva que é

provocada entre os alunos contribui, diretamente, para a compreensão que se faz de modo ativo, ou seja, de forma consciente.

Casimiro seguiu a aula apresentado slides que estavam formatados de modo a apresentar: imagem representativa da temática e palavra em português, e executando o sinal em Libras, por exemplo: Palavra – CARNAVAL; Imagem – REPRESENTANDO CARNAVAL; o professor sinalizava o sinal de CARNAVAL. Entre os nomes/imagens que representavam a cultura brasileira, além de Carnaval, apareceram: SAMBA, FOLCLORE E COMIDAS típicas advindas, por exemplo, de milho verde. Esses termos/temas foram explicados pelo professor e os alunos discutiram entre eles se conheciam.

Findada a parte de discussão acerca da Cultura brasileira, o professor apresentou slides que compreendiam discussões voltadas à Cultura Surda. Nisso, propôs que os alunos conversassem entre eles sobre a temática e depois solicitou que fossem à frente para dialogarem e exporem suas compreensões sobre a temática em questão. Ao irem à frente, na maioria dos casos, aprofundavam questões inerentes ao uso da Libras como L1 e do português escrito como L2 ou então apontavam o direito da comunicação em Libras.

Percebemos que todo esse arsenal de contribuições para os alunos atua como uma rica ferramenta norteadora na educação. Solicitar dos alunos seus posicionamentos/compreensões é, sobretudo, solicitar réplicas vivas. Para Sancho (1999, p.30), “a interação do indivíduo com as tecnologias tem transformado profundamente o mundo e o próprio indivíduo”. Torna-se nítido que as TICs são formas transformadoras de possibilidades de inovar na sala de aula, as quais não se limitam a uma ou outra metodologia, mas oferece ao professor possibilidades de lidar com a linguagem de forma viva e dinâmica. Desse modo, proporcionam e estimulam o processo de ensino/aprendizagem.

Ao concluir suas explicações, perguntou aos alunos se tinham compreendido e reforçou que era importante saberem essas diferenças e, após mencionarem que haviam entendido, Casimiro apresentou questões conceituais de “Cultura Surda” a partir da produção da grande pesquisadora surda Gladis Perlin, excursionista nas pesquisas sobre a temática em questão no Brasil, apontando que cultura surda perpassava “o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torna-lo habitável” (PERLIN, 2003, *não citou a página*). Em nossa compreensão, o professor poderia ter se valido também dos estudos de pesquisadora surda Strobel, a qual amplia o posicionamento anterior ao citar que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p.22)

Após o professor projetar a citação de Perlin (2003), pediu para os alunos lerem, perceberem se compreendiam todas as palavras ou não. Após um período de leitura, Casimiro fez a sinalização da citação para os alunos e, de modo igual, foi debatendo-a e explicando-a, promovendo um momento de múltiplas intersecções dialógicas. Em sequência às discussões, ele trouxe à tona uma série de questões que sobrepujavam acerca da quantidade de surdos no Brasil, se todos eles eram sinalizantes/usuários da Libras como L1, se todos eram bilíngues, se precisavam ou não aprender a Língua Portuguesa como L2 e o motivo, se bebês surdos demoravam para aprender Libras e se mímicas e gestos eram iguais à Libras.

Ademais, foram apresentados os slides sequenciais nos quais apareciam dados/respostas possíveis às indagações propostas aos estudantes. Oportunamente, estabelecia discussões sobre elas, haja vista que alguns aprendizes demonstraram curiosidades ou ficaram surpresos com as descobertas, especialmente quando foram pontuadas as questões sobre bebês, gestos e mímicas, pois os estudantes dos anos mais iniciais, 6º e 7º anos, por exemplo, citaram que nunca se atentaram para essas particularidades. Entendemos, portanto, que as proposições postas por Casimiro foram bastante oportunas e relevantes para serem trabalhadas em contexto de escola bilíngue, sobretudo o fato de tematizar o conteúdo de Cultura Surda.

Percebemos que, embora Casimiro tenha trabalhado de modo a deixar em evidência atividades que possibilitassem a interação em sala de aula, seja aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor e recursos tecnológicos, algo que é fundamental no contexto de ensino de línguas – L1 ou L2, sobressaiu uma postura tradicional em suas práticas. Esse contexto expressa, conseqüentemente, a concepção de língua em uma vertente tradicional. Sobretudo pelo fato de executar atividades em *SignWriting* de forma pouco contextualizadas, com palavras isoladas e não em frases ou texto, e na perspectiva do código. Tais características não favorecem a aquisição da Libras e, tampouco, a qualidade das produções linguístico-enunciativas dos alunos. Conforme exposto por Rosen (2010), todo currículo pode estar repleto de concepção de língua e, em razão da falta de material institucional na perspectiva discursiva-interacionista, o professor acaba se valendo dos poucos que existem disponíveis, incorrendo, muitas vezes, na seleção de conteúdos e externalizando práticas que exprimem uma concepção tradicional no ensino de língua.

Frente a esses desafios, nossos desejos são de que investigações específicas sobre o ensino de *SignWriting* em contexto de escola bilíngue de ensino fundamental II sejam realizadas tanto por acadêmicos da graduação, de pós-graduação quanto por parte dos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro. Isso no afã de suprir as lacunas existentes e/ou antes não pensadas, implementando desde materiais didático-pedagógicos institucionais até cursos de formação continuada destinados aos professores que atuam no citado locus educacional. Em especial a partir deste momento em que a educação bilíngue se encontra em franco desenvolvimento no Brasil, dada a aprovação da Lei nº 14.191/2021 que altera a LDB e insere a Educação Bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

Para finalizar, e considerando as exposições materializadas ao longo do texto, apresentamos, no quadro 17, uma síntese das principais estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores no ensino de língua portuguesa e de Libras, sendo essas percebidas durante nossa observação participante nas duas disciplinas investigadas, bem como as estratégias mencionadas ao longo das entrevistas com os três participantes da pesquisa.

QUADRO 17 - Estratégias didático-metodológicas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa e Libras.

Nome do professor(a)	ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS
RACHEL	<i>Procedimentos Didáticos:</i> jogos (linguísticos e de memória com imagem e nome em português); dinâmicas; ditados (sinal em Libras e escrita em Português; sinalização de frases completas para redigir o nome/palavra do animal mencionado); glossário; interpretação de fragmentos de textos/notícias em Libras pela professora; sinalização de textos pelos estudantes; atividades com imagens e textos (múltiplas semioses); dramatizações e apresentações teatrais pelos alunos; histórias/notícias videossinalizadas; produção escrita a partir de videossinalização; leitura de fragmentos de textos e notícias; resolução de atividades (com respostas discursivas, objetivas e de completar); retomada de conteúdos; atividades individuais, em duplas e trio; atividade com e sem consulta no material didático; apresentações individuais frente ao quadro. <i>Recursos Didáticos:</i> computador; <i>power point</i> e <i>data show</i>; jogo soletrando com imagens e nomes em português; quebra-cabeça (cubo) com questões a serem usadas na compreensão e produção de textos/notícias; livros; jornais impressos; bonecos (explicação de personagens); quadro para explicações, com cores diferentes de giz; material xerocopiado (textos de redes sociais, atualidades, ou não, que compreendiam o conteúdo e também que fizessem alusão à cultura surda); caderno de vocabulário; caderno dos estudantes; celular para registros de videossinalizados; sinopses/trailer de filmes com legenda em Língua Portuguesa.
LYGIA	<i>Procedimentos Didáticos:</i> atividades de sistematização do conhecimento (com respostas objetivas e discursivas); atividades com imagens e textos (combinações das semioses verbais e visuais); retomada de conteúdos; atividades sinalizadas e escritas, individuais, em duplas e em trio; atividade com e sem consulta no material didático; apresentações individuais e coletivas em frente ao quadro; explicações, com cores diferentes de pinceis, sobretudo gramaticais ou de particularidades linguísticas como pluralização, concordância verbal e nominal, acentuação, ordem das palavras no texto, comparações gramaticais – estrutura da Libras e da Língua Portuguesa; criação de lista de vocabulário coletivo; roda de conversa/debates em sala; contação de história sinalizada pela professora e alunos escreverem em Língua Portuguesa; produção de texto escrito – redação. <i>Recursos Didáticos:</i> computador; <i>power point</i> e projetor multimídia; cruzadinhas criadas pela própria professora a partir da temática de estudo; filmes (no qual a própria educadora realizava a tradução durante a exibição); materiais xerocopiados; laboratório de informática; recursos de produção textual (world); vídeos do <i>YouTube</i>; cavalete <i>flip chart</i> com folhas brancas e pinceis coloridos.
CASIMIRO	<i>Procedimentos Didáticos:</i> jogos e dinâmicas; atividades com imagens e textos (múltiplas semioses); dramatizações e apresentações teatrais pelos alunos; filmes com interpretação em Libras; roda de conversa; apresentações individuais e coletivas em frente ao quadro; resolução de atividades (objetivas); leitura e compreensão de atividades sinalizadas pelo professor; retomada de conteúdos; uso de caderno do aluno; quadro; laboratório de informática; dicionário online; vídeos do <i>YouTube</i> (com semioses verbais visuais); Escrita de Sinais (<i>SignWriting</i>). <i>Recursos Didáticos:</i> computador; <i>power point</i> e <i>data show</i>; baralho com configurações de mão em Libras; jogos de memória e bingos a partir de cartas com configurações em Libras; escrita de sinais no quadro, caderno e no dicionário on-line; material xerocopiado ou escrito no caderno; quadro e giz colorido para diferenciar explicações (especialmente as inerentes à escrita de sinais); atividades em <i>SignWriting</i> em folha A4; mural/painel com atividades em <i>SignWriting</i>.
FONTE: construído pelo autor com base nas observações e entrevistas (2022).	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossos dizeres, nesta seção, deixando em realce que temos a compreensão de que um texto nunca está totalmente finalizado, considerando os avanços das discussões que recobrem a temática externalizada na produção, bem como as múltiplas possibilidades de modificações – temáticas, conceituais, gramaticais, entre outras. Todavia, entendemos que em um determinado momento na escrita se faz necessário que o autor finalize suas discussões, mesmo que provisoriamente. É com essa sensação de que ainda poderíamos evoluir mais no texto, mas tendo a compreensão de que chegou a hora de concluí-lo, que iniciamos nossas considerações finais.

Frente ao exposto, nossa tese foi intitulada: “Português escrito como Segunda Língua para Surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da Escola Bilíngue”. Ela foi produzida em um momento bastante significativo para nós, em que nos colocamos na condição de pesquisador aliado (LADDY, 2013), bem como para a comunidade surda, período em que, por meio de mobilização nacional, houve a aprovação da Lei nº 14.199 (BRASIL, 2021), culminando na inclusão da modalidade de “Educação Bilíngue de Surdos” na LDB, traduzindo-se como um marco histórico-educacional para a comunidade surda e aliados.

Ao consideramos esse cenário e tendo em vista as múltiplas possibilidades de recortes temáticos, nosso interesse se voltou para a realização de uma pesquisa que recobrisse as práticas de letramento bilíngues para surdos, no contexto da escola bilíngue de ensino fundamental II. Para tanto, formulamos a seguinte questão de investigação: como as concepções de educação bilíngue e de ensino de língua operam nas práticas de letramentos de professores da escola bilíngue de ensino fundamental II para surdos?

Tendo em vista a formulação da citada questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral investigar a relação entre concepções e práticas docentes de letramentos no contexto da escola bilíngue de surdos. De modo mais específico, buscamos: a) identificar concepções de educação bilíngue na percepção de professore/as de português (L2) e Libras (L1) como primeira língua para surdos; b) debater diretrizes teórico-metodológicas para letramentos bilíngues de surdos na perspectiva da enunciação verbo-visual; e c) descrever e analisar práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue, na etapa de ensino fundamental II.

Para alcançarmos a efetivação dos objetivos e respondermos à pergunta formulada, as questões metodológicas que subsidiaram a realização da investigação foram constituídas a partir da perspectiva da abordagem qualitativa em Ciências Humanas, estabelecendo diálogos com pensadores bakhtinianos que estudam a produção da ciência do texto/discurso, seja oral e escrito, verbal, não verbal, sincrético e verbo-visual (PAULA, 2013; MINAYO, 2013; BRAIT, 2006; AMORIM, 2006). Com efeito, o campo de realização da nossa pesquisa foi uma Escola Bilíngue de Surdos, mais especificamente na etapa de Ensino Fundamental II.

Para a produção dos dados de nossa investigação, realizamos a observação participante (MINAYO, 2013; MÓNICO *et al.*, 2017) durante três meses consecutivos, nas disciplinas de língua portuguesa - 6º, 7º e 8º ano- com a professora Rachel e 9º ano, com Lygia; e língua brasileira de Sinais nas mesmas séries citadas, com o professor Casimiro. Para realizar esse tipo de observação, elaboramos dois roteiros, sendo um para a disciplina língua portuguesa e outro para Libras (MARCONI; LAKATOS, 2010). Iniciadas as observações nas disciplinas elegidas, fizemos o registro em um Diário de Campo (GIL, 2010), pois consideramos que os dados sistematizados nele nos permitiram revisitar as situações vivenciadas no *lócus* da investigação (DE GRANDE, 2011).

Findadas as observações em sala de aula, realizamos a entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 2008) com os três participantes da pesquisa; no caso das professoras ouvintes bilíngues, a entrevista foi realizada por meio de áudio e usamos o gravador de voz para registro. Quanto ao professor de Libras, utilizamos a videoentrevista, sendo registradas as informações a partir da própria câmera de nosso celular. Destacamos que para efetivarmos as entrevistas contamos com roteiro composto por perguntas balizadoras e flexíveis, as quais nos permitiram que os questionamentos fossem ampliados à medida que os dados eram fornecidos pelos entrevistados (LUDKE; ANDRÉ, 2008; MANZINI, 2004).

Para o tratamento e análise do material empírico, as anotações advindas do diário de campo das observações, bem como do texto das transcrições das entrevistas foram organizadas em temáticas de análises, as quais compuseram dois grandes eixos: (i) educação bilíngue nos discursos de professores; e (ii) práticas de letramento bilíngues para surdos na escola bilíngue. Eles foram analisados a partir das contribuições teórico-conceituais dos Estudos Surdos em Educação em consonância com referenciais da concepção dialógica e discursiva da linguagem, com contribuições da perspectiva bakhtiniana (SKLIAR, 1998; 2000; PERLIN, 2004; BRAIT, 2005; 2009; 2013; 2018; FARACO, 2009; PAULA, 2013; FANINI, 2019), por exemplo.

Diante das constatações vivenciadas e analisadas no decurso desta tese, chegamos à compreensão de que os professores participantes de nossa investigação atuam no sentido de possibilitar um trabalho com o ensino da língua portuguesa como L2 e da Libras como L1, embora se pautando, muitas vezes, em uma concepção de língua numa perspectiva tradicional. Todavia, aparecem também princípios da perspectiva interacionista/funcional. Os indícios da perspectiva dialógica-interacionista de língua podem ser percebidos quando os professores possibilitam aos alunos atividades acerca das duas línguas e que permitem a eles pensarem sobre elas e sua relevância social. Propõem atividades nas quais os estudantes dialogam entre si e estabelecem o ensino a partir de um contexto materializado e não isolado, tomando como referência aspectos macro e microestruturais, conforme apontado nos estudos de Garcez (2001).

A produção de texto se dá, conforme apontamos nas atuações de Lygia e Rachel, de forma diversificada. Rachel, por exemplo, propôs a produção textual a partir da L1 dos alunos, sendo discutidos e gravados os textos em videolibras (MEDEIROS; FERNANDES, 2020), e depois, com base nesse vídeo, os alunos procederam à materialização em Língua Portuguesa, tendo sido feitos ajustes e implementações com auxílio da professora e dos colegas, o que demonstrou a impermanência/oscilação de concepção de língua da professora – de uma concepção tradicional a evidências iniciais da compreensão discursiva-interacionista de língua.

No caso de Lygia, essa possibilitou aos aprendizes estudos conjuntos e a criação de textos a partir de uma ideia inicial, que foi se expandindo e se concretizando em um texto de modo coletivo. Além disso, atuou no sentido de apresentar as línguas – Libras e Língua Portuguesa – em uma perspectiva contrastiva (PEREIRA, 2014), evidenciando uma concepção de língua mais direcionada à interação e à dialogia.

O professor Casimiro usou dinâmicas, jogos, diálogos e experiências coletivas durante o processo de ensino de Libras como L1. Além disso, atuou no sentido de fazer com que a *SignWriting* aparecesse no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Assim, “vale ainda destacar que, no campo do letramento, se os surdos se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português” (QUADROS, 2012, p. 196). Todavia, sobressaiu um trabalho com essa temática de forma muito centrada no código e em uma perspectiva grafocêntrica, com atividades que externalizam uma concepção tradicional de língua, o que demanda (re)pensar a forma de atuação com esse conteúdo na Escola Bilíngue.

Todos os professores fizeram uso de atividades de sistematização de conhecimento de forma diferenciada, com questões discursivas, objetivas e jogos, sem demandarem do aluno os mesmos tipos de atividades com metodologias da prática de repetições de exercícios sem interlocuções e/ou questionamentos sobre o que se aprendeu/ensinou no contexto da sala de aula. Além do mais, ao preparar as atividades, especialmente no caso de Rachel, essa visou trazer o conteúdo relacionado com o mundo dos surdos, por exemplo, ao trabalhar o gênero notícia permitiu aos alunos o contato com vários exemplos de notícias, inclusive algumas que abrangiam a questão da Libras e autores surdos, fazendo com o que conteúdo se tornasse mais interessante aos olhos dos aprendizes.

As práticas dos três educadores participantes da pesquisa não seguem sempre um padrão único, mas múltiplos, o que permite, em certa medida, a concretização de aulas dinâmicas e fluídas tanto para quem aprende quanto para quem ensina; fazem uso de tecnologias aplicadas à educação e realizam adaptações pedagógicas privilegiando as singularidades e as especificidades dos alunos surdos. Até porque já sabemos que quanto mais tradicional for a metodologia/prática do professor em sala, “menores serão as chances de avanços do aluno” (FERNANDES, 2006b, p. 9), especialmente no que diz respeito ao processo de letramentos bilíngues (língua portuguesa L2 e Libras L1).

Foi possível constatar que a educação bilíngue, indiscutivelmente, presuppõe a mediação da Libras e da Pedagogia Visual no processo de letramentos bilíngues e que as práticas dos/as professores/as expressam diferentes concepções de ensino de língua que oscilam entre as perspectivas tradicional e funcional/discursiva. As concepções operam em um sentido comum de reconhecer a centralidade da mediação da Libras no processo de ensino, com destaque para a utilização de materiais visuais para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas. Todavia, as práticas dão centralidade ao código escrito, ora priorizando o aprendizado do léxico (em Libras e português), ora debatendo aspectos gramaticais das línguas. Além do mais, percebemos também que a ausência de diretrizes curriculares oficiais para o ensino de Libras (L1) e português escrito (L2) em contexto bilíngue contribui para a reprodução de conteúdos da escola comum, voltados ao ensino de língua materna para ouvintes.

De forma pontual, identificamos práticas potenciais com base na concepção interacionista e dialógica da língua(gem), corroborando nossa hipótese da centralidade da dimensão verbo-visual no processo de enunciação e letramento bilíngues de estudantes

surdos, perspectiva que confere grande relevância teórica e inovação metodológica ao ensino de línguas no contexto de escola bilíngue de surdos do Ensino Fundamental II.

Especificamente sobre a educação bilíngue, após as inserções discursivas apresentadas ao longo do texto, concordamos com as ideias expressas por Flávio Arns no sentido de que a demanda apresentada pela comunidade surda e pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), organização histórica que luta pelos direitos da comunidade surda brasileira, por isso uma instituição legítima de representação, é autêntica e exequível. Por assim ser, quando se aprovou a alteração na LDB, constituiu-se uma forma de “qualificar a educação bilíngue dos surdos como uma modalidade de ensino, estabelecendo os direitos e as garantias dos surdos no exercício do seu direito à educação” (PL 4909/2020, p. 5).

Outro ponto positivo com a aprovação da alteração da LDB e, consecutivamente, com a instauração da Lei nº 14.191/2021, diz respeito à retirada da educação bilíngue de surdos enquanto parte do território da educação especial, vigorando, a partir da aprovação da nova legislação, como uma modalidade de ensino independente. A aprovação da nova Lei avança também no sentido de salvaguardar que os aprendizes surdos tenham professores bilíngues e com formação adequada, em nível superior. Portanto, essa é uma conquista histórica da comunidade surda. Um reconhecimento de suas lutas e trajetórias em busca de uma educação de qualidade e em sua língua de identificação cultural. Nesse mesmo sentido, em seu ordenamento jurídico, há a previsão de que materiais didáticos específicos sejam ofertados aos estudantes surdos. Esperamos que os efeitos da legislação não fiquem apenas no plano das ideias, mas que ganhem materialização e execução com a maior brevidade possível.

Assim, ao pensarmos no material didático, considerando as especificidades linguísticas dos alunos surdos, almejamos que esse contemple não apenas informações verbais, mas que sejam constituídos de múltiplas semioses, ou em termos atuais de nossas pesquisas: que a materialização verbo-visual esteja presente. Ou seja, “quando o verbal e o visual estão organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades” (BRAIT, 2013, p. 50-57). Dito de outro modo, que em todos os materiais haja relação e articulação entre as dimensões linguísticas (verbal) e a não verbal nas formas de produção e efeitos de sentidos de textos/materiais didáticos (BRAIT, 2013; MEDEIROS; FERNANDES, 2020).

Ao considerarmos os materiais, podemos reiterar, com base nos enunciados ao longo desta tese, nossa compreensão acerca da verbo-visualidade na enunciação na perspectiva

bakhtiniana, tomando como centralidade os estudos de Brait, ao entendermos a verbo-visualidade enquanto conceito/categoria sistematizada a partir das produções do Círculo de Bakhtin, e que possui como marca constitutiva a relação e a articulação entre as dimensões verbal e não verbal no que tange às formas de produção de sentido e, também, de efeitos de sentidos de textos organizados num único plano de expressão (BRAIT, 2013).

Compreendemos, a partir dos estudos de Brait e Pistor (2013), que a leitura e a análise da verbo-visualidade na enunciação, principalmente na área dos Estudos Surdos em Educação e do ensino de Português como segunda língua (L2) para surdos, constituem-se como um desafio para linguistas e analistas de discurso. E que “o trabalho com a verbo-visualidade inspirado no pensamento bakhtiniano é possível, desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura” (BRAIT, 2013, p.20), o que nos permitirá, em estudos futuros, investigar os efeitos que os textos sinalizados registrados em videolibras - gêneros textuais sinalizados - operam sobre o letramento visual bilíngue de surdos de Ensino Fundamental de escolas bilíngues, estabelecendo, portanto, interlocuções com o campo do ensino de línguas e com a educação de surdos.

Temos como compreensão, portanto, que as práticas de letramento bilíngues para surdos, propostas por meio da efetivação e da circulação do gênero textual sinalizado registrado em videolibras, ganharão mais efetividade e significarão um grande avanço no campo educacional e, certamente, corresponderão à materialização do respeito e do reconhecimento linguístico à comunidade surda usuária de Libras como primeira língua (L1) e português como L2. Deste modo, ao propormos a efetivação de um novo gênero textual - sinalizado, ancoramos nossas aspirações nos estudos de Marcushi (2003), reforçados por Medeiros e Fernandes (2020), os quais mencionam que as tecnologias referentes à área comunicacional proporcionam o/a surgimento/inauguração de novos gêneros textuais dotados de características próprias e que oportunizam novas formas discursivas ligadas a atividades comunicativas.

Não obstante, destacamos que apenas na aula de Rachel é que presenciamos o uso dos gêneros textuais sinalizados, o que deixa em evidência a necessidade urgente de tais gêneros ganharem materialidades, circulação e se presentificarem no contexto de educação de surdos, uma vez que eles contribuem, substancialmente, para o processo de letramentos bilíngues.

Diante dos dados apresentados nos textos que compuseram o *corpus* de nossa investigação, foi possível percebermos também que o conceito de Letramento Bilíngue

assumido por eles se materializa como um conjunto de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas - Libras e Português, relacionando-se ao uso de materiais escritos e as múltiplas semioses que abarcam ações tanto de natureza física, mental, social, politicoideológica quanto linguístico-discursiva e, também, como uma forma de conceber a possibilidade de leitura e de escrita adquiridas com base na Libras por meio de práticas significativas no intuito de responder às mais distintas demandas sociais (SIGNORINI, 2001; FERNANDES, 2003; 2006b; ARAÚJO, 2010; SILVA, 2010; SANCHES, 2014; LODI, BORTOLOTTI, CAVALMORETI, 2014; NOGUEIRA, 2015; BARROSO, 2018).

Ressaltamos que no contexto bilíngue se torna indispensável garantir o aprendizado da língua portuguesa como L2, contando com a atuação efetiva de professores bilíngues, além de práticas metodológicas e materiais didáticos diferenciados, sendo que essas práticas/estratégias devem tornar o processo de ensino e aprendizagem de línguas comprometido com a formação de leitores e escritores criativos e críticos (FERNANDES, 2006; SANCHES, 2014; BARROSO, 2018).

Por isso, reiteramos que, em nossa concepção, a Escola Bilíngue se constitui como um ambiente/espço privilegiado para que o aprendiz surdo tenha pleno desenvolvimento linguístico, uma vez que nela as práticas de letramento bilíngue são assumidas como artifício de compreensão ativa, permitindo que os múltiplos sentidos que circulam no texto sejam construídos por meio de relações dialógicas situadas entre autor e leitor, leitor e texto, bem como entre os múltiplos enunciados, vozes e linguagens sociais que ressoam no texto, possibilitando, assim, que o processo de significação aconteça (LODI, 2004; SANCHES, 2014).

É imprescindível ter em vista que a aprendizagem do português como segunda língua necessita ser orientada por meio de práticas de letramento bilíngues, sendo que tais práticas precisam ter, como premissa primeira, a centralidade da Libras no processo de ensinar e aprender uma L2. Não obstante, é primordial conceber “o destaque à enunciação verbovisual na seleção de textos para a leitura, como também na produção de gêneros textuais sinalizados” (FERNANDES, 2022, p. 236).

Com efeito, a aquisição da Libras como L1 no contexto bilíngue só se efetiva a partir de práticas discursivo-interacionistas, nas quais os professores precisam considerar que a língua “é re(construída) na atividade de linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 13), demarcando que a Libras deve ser adquirida por meio da/na interação com usuários fluentes e que oportunizem aos estudantes práticas discursivas significativas.

Constatamos também que há um avanço expressivo no número de estudos acerca de Letramento. Entretanto, fica nítida a escassez de produções que se ocupam dos elementos composicionais e discursivos que caracterizam os gêneros textuais sinalizados e suas ressonâncias advindas da dimensão verbo-visual na enunciação em relação/consonância com as práticas de letramento em contexto de ensino fundamental de escolas bilíngues. Razão essa que nos motiva a propor a efetivação do gênero textual sinalizado registrado em videolibras na educação básica e a perseverar nessa temática de investigação que teve sua origem no período doutoral e que certamente estenderemos ao longo de nossa jornada como professor-pesquisador, já que com estudos contemplando os gêneros textuais sinalizados poderemos contribuir na/para discussões e implementações de práticas de letramento bilíngue de alunos surdos.

É oportuno destacarmos que a partir de nossa constatação da relevância dos gêneros textuais sinalizados registrados em videolibras, do ineditismo desta temática em teses e dissertações e de suas contribuições linguísticas, práticas e didático-pedagógicas para a efetivação do letramento bilíngue de surdos, apresentamos discussões acerca da “dimensão verbo-visual na enunciação e os gêneros textuais sinalizados nas práticas de letramento na educação bilíngue de surdos: uma leitura bakhtiniana”, na subseção 2.4.

As discussões e sugestões apontadas no item 2.4 desta tese vêm sendo desenvolvidas nos últimos quatro anos, em especial no percurso doutoral e em parceria com a pesquisadora Sueli Fernandes, nossa orientadora, inquietações e descobertas que marcaram nossa experiência profissional, pessoal e a rica dialogia experienciada no campo de pesquisa. Assim, as ideias e proposições que apresentamos podem ser tomadas como arcabouço teórico-metodológico na/para implementação das práticas de letramentos bilíngues (Libras – L1 e Português – L2) de professores de estudantes surdos brasileiros, principalmente no Ensino Fundamental II.

Reiteramos que a partir dos dados de nossa pesquisa – observação participante e entrevista semiestruturada - chegamos à compreensão de que a escola em que realizamos a investigação toma a Libras como língua de interação, instrução, identificação e constituição da alteridade surda, características imprescindíveis no locus bilíngue. Ademais, que as oportunidades de vivenciarmos o ensino de Língua Portuguesa em um contexto em que as professoras são bilíngues e ministram o conteúdo curricular diretamente em Libras e que preparam materiais que congregam aspectos da cultura surda para as atividades em sala,

mostram o caráter bilíngue da instituição e seus esforços para constituí-la efetivamente e cada vez mais como bilíngue e com excelência no ensino.

Dessa maneira, para que a escola consolide ainda mais o seu nível educacional e se aperfeiçoe no sentido de chegar ao ponto de excelência desejado pelos professores, gestão, pais, alunos e pesquisadores da área da educação bilíngue de surdos, destacamos que se fazem imprescindíveis investimentos do poder público. Em especial por parte do Governo Estadual, não eximindo o Federal, no sentido da realização de concursos públicos para o provimento de educadores e da oferta/possibilidades de formações em nível de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), bem como continuadas dedicadas ao contexto bilíngue, principalmente formações que oportunizem experiências acerca da concepção de língua como interação-discursiva no ensino de Libras como L1 e língua portuguesa como L2 e das produções de gêneros textuais sinalizados registrados em videolibras.

Para concluirmos esse texto, mesmo que no sentido da provisoriedade, declaramos que a oportunidade de realizar uma pesquisa no ambiente bilíngue de Ensino Fundamental II nos permitiu a consolidação de saberes e implementações de nossas práticas. O que, de modo direto, vai ampliar e potencializar nosso horizonte formativo e as possibilidades de contribuir nas discussões e práticas de criações futuras de escolas bilíngues no Estado em que residimos e trabalhamos (Goiás), sobretudo no que diz respeito às práticas de Língua Portuguesa. Ademais, muitos pesquisadores discutem sobre a escola bilíngue de surdos sem nunca a terem conhecido e vivenciado em sua dinâmica didático-pedagógica. Diferentemente deste exemplo, podemos dizer que fomos agraciados ao realizarmos essa pesquisa de doutorado, pois tivemos a oportunidade e o privilégio de adentrarmos no contexto escolar e participar das vivências dos e com os alunos e das práticas dos professores. Portanto, externamos nossas aspirações para que outros pesquisadores também tenham essa singular oportunidade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Os Diferentes Caminhos Para Uma Educação Bilíngue (Libras/Português) na Região Sul Do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, out/2017 – jan/2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29809/23121>. Acesso em: 01/07/2020.

ALBRES, N. de A.; SARUTA, M. V. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012.

ALMEIDA, M. E.; PRADO, M. E. Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo. In: SALGADO, M.; AMARAL, A. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, 2008.

ALMEIDA, D. L de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. 2016. 244 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ALPENDRE, E. V.; AZEVEDO, H. J de. CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM DE LEITURA. **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, Curitiba, 2008**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>. Acesso em 20/06/2023.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANPOL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. **GT – LIBRAS**. Disponível em: <https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2019/10/2019-Carta-ANPOL-colaboradoresfinal.pdf>. Acesso em: 22/10/2021.

ARAÚJO, M. T. A. **Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos**. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, M. D. M de.; SOUZA-FILHO, S. M. de.; LIMA, L. M de. ESPELHO, ESPELHO MEU: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). v. 8. n. 18. 2018. ISSN: 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19217>. Acesso em: 21/06/ 2023.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/03/2023

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra, 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª. ed. Pedro & João Editores. São Carlos, 2012.

BAKHTIN, M./VOLÓCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BARONAS, R. L.; ARAUJO, L. M. B. M.; PONSONI, S. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 24-42, Dec. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/HjyMH6hLZLS8ghBx39wM9Cg/?lang=pt>. Acesso em 30/11/2020.

BARROSO, A. F. **Professor Bilíngue para Surdos**: análise da prática de Letramento por meio da Autoconfrontação. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2018.

BESSA, E. C.; PINTO, M. L. Concepções de Linguagens e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Philologus/Anais do X SINEFIL**, Ano 24, Nº 70. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2018 Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/70supl/RPH70-Supl.pdf>. Acesso em 03/07/2022.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

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

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. *In: Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010. p.193-228.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. Análise da verbo-visualidade: contribuições para os estudos do discurso. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 2-4, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30/11/2020.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, Dec. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjflWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/?lang=pt>. Acesso em: 30/11/2020.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In: BATISTA, R. O. (Org.). O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.

BRASIL, SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 4909, de 2020**. Autoria: Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1637584014037&disposition=inline>. Acesso em: 10/06/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em 14/03/2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. **Lei 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: 16/06/ 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política**

Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11370-1-janeiro-2023-793604-publicacaooriginal-166720-pe.html>. Acesso em 04/02/2023.

CASTRO, F. G. A. S.; CALIXTO, H. R. da S. Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: Do Império à República Velha. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12281>. Acesso em 10/06/2022.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R.; PERLIN, G. (Org.) **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/06/2022.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In MOITA LOPES, L. P (Ed.), **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani (pp. 211-226). São Paulo: Parábola, 2013.

CAZARIN, E. A. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa. **Coleção Cadernos Unijuí**, 1995.

CHEN PICHLER, D.; HOCHGESANG, J.; LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN. **Language, Interaction and Acquisition** 1, 2010, 11–40.

COSTA, E. H. de F.; PADILHA, S. de J. Um brinde ao entrecruzamento de vozes. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 163-184, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Fmc7qDcdC5nBvf3mk96gPzv/?lang=pt>. Acessos em: 30/11/ 2020.

COSTA, A. C.; STUMPF, M. R.; FREITAS, J. B.; DIMURO, G. P. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. UCEPel-RS, PGIE UFRGS, RS, PPGC/UFRGS, RS,

Brasil, 2004. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0567_BR-2004-Linguas-de-Sinais.pdf. Acessado em 06/09/2022.

CRISTIANO, A. **O Congresso de Milão**. Disponível em: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Acesso em: 10/11/2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC, Brasília/DF, 2007.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: <https://posgraduacaofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>. Acesso em: 06/12/2022.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 14/03/2020.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, nº 18/19, dez./2002 a jul/2003. Impresso.

ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). **Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands** (Holanda). Retrieved from: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Download realizado e instalado em 10/07/2022.

FANINI, A. M. Contribuições da Análise Dialógica do Discurso para a pesquisa acadêmica. **Polifonia, Cuiabá-MT**, v. 26, n.43, p. 01-357, jul.-set., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7894>. Acesso em 02/07/2022.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FAVORITO, W.; SILVA, I. R. A busca, o encontro, o caleidoscópio: Novas perspectivas para uma educação linguística ampliada para surdos. **DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada**, 2022. D.E.L.T.A., 38-4, 2022 (1-22): 202259466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/4kpGg7jh9sBkW5NkfCTNjZq/?format=pdf>. Acesso em 14/03/2023.

FENEIS. Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”. **Revista da FENEIS**, Belo Horizonte, 1995.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos**: Algumas considerações. 2006a. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 20/09/2021.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 20/010/2021.

FERNANDES, S. de F.; TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e86/1-23, out. 2019. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455>. Acesso em: 25/05/2020.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. Letramentos e bilinguismo na educação de surdos. *In*: LIER- DEVITTO, M. F.; ARANTES L. (Org.) **Faces da escrita**: linguagem, clínica, escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G. A. (Org.) **Letramento**: Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, S. Políticas linguísticas e de identidade(s): a língua como fator de (in)exclusão dos surdos. **Revista Trama** (Cascavel. Impresso), v. 7, p. 109-123, 2011.

FERNANDES, S. F. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.76, p. 217-241, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60476>. Acesso em 22/07/2022.

FERNANDES, S. LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS: caminhos para a prática pedagógica. **Anais. VII - SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2019. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>. Acesso em 02/09/2022.

FERNANDES, S.; MEDEIROS, J. R. Libras e Arte: manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos -nº 54, jul-dez 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/677>. Acesso em: 30/11/2020.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21/04/2021.

FERREIRA-BRITO, L. Classificadores em LSCB. *In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*, Recife, pp 640-654, 1989.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correções com os pares**: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita de língua inglesa. 2001. 341f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, M. T. A. (Org.) Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

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

FRANSERCKY, R. B.; DEBES, J. L. **Visual literacy**: a way to learn – a way to teach. Washington, DC: Association for educational communications technology, 1972.

GARCEZ L. H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos. **Manifestação contra a Política Nacional de Alfabetização que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico**. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/gipes/2019/10/11/manifestacao-contr-a-politica-nacional-de-alfabetizacao-que-prioriza-o-ensino-de-leitura-e-escrita-para-surdos-pelo-metodo-fonico/>. Acesso em 02/10/2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GORSKI, E.; FREITAG, R. M. K. **Ensino de Língua Materna**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, 2010.

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

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In: LODI, A. C. B. (Orgs) Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em 02/11/2022.

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

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KNOLL, G. F.; FUZER, C. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. **Alfa, rev. linguíst.**, São José Rio Preto, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 583-608, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942019000300583&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/11/2020.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 06/07/2020.

LADD, P. **In Search of Deafhood**: Towards an understanding of British Deaf Culture. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos. United Kingdom: Universidade de Bristol, 1998.

LADD, P. Colonialism and Resistance: A Brief History of Deafhood, p. 42-59, **Open Your Eyes – Deaf Studies Talking**. H-Dirksen L. Bauman (org.). Editora University of Minnesota Press, 2002.

LADD, P. Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. **Scandinavian Journal of Public Health**, p. 12-17, 2005a. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/14034950510033318>. Acesso em 06/07/2020.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler ‘com outros olhos’: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: 175-195, maio/agosto 2010.
- LEMOS, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23
- LODI, A. C. B; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304/15603>. Acesso em: 29/10/2020.
- LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13-35.
- LODI, A. C. B. Bilingual education for the deaf and inclusion under the National Policy on Special Education and Decree 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/en_v39n1a04.pdf. Acesso em: 01/09/2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p.141-158.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. s/d. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 04/07/ 2022.
- MANZINI, E, J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 8598623-01-6.10p.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)
- MARCUSCHI, A. L. A Questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1 n. 1, p. 9-40, out./2003.
- MARTINS; V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. educ. PUC-Camp.**,

Campinas, 21(2):163-178, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 10/07/2021.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. Linguística-Conceitos básicos, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 21(2):163-178, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 10/07/2020.

MARTINS, V. R. de O; MARTINS, L. Experiências de Letramento Visual na Constituição da Libras e do Português por Alunos Surdos numa Escola Regular. **Anais do SIELP**, Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_093.pdf. Acesso em 02/10/2021.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Revista Trama**, Volume 16, Número 39, Ano 2020, pp. 65-80. e-ISSN 1981-4674. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705/16275>. Acesso em: 30/11/2020.

MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE; M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020.

MOLOM, N. D.; VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana, Ver. Estud. Discurso**, São Paulo, v7, n 2, p. 142, dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/09/2021.

NOBRE, R. S. Aprendizagem de Escrita da Língua de Sinais. In: GOMES, G. N. C. e NASCIMENTO, J. de B. M. do (org.). **Experiências Exitosas em Educação Bilíngue Para Surdos**. Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 181-224

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Anais do 6º Congresso Íbero-Americano, investigação qualitativa em Ciências Sociais**, vol. 3, p. 724-733, 2017.

MOTTEZ, B. Deaf people as a linguistic minority/os surdos como minoria linguística. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, nº 48, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/395/pdf>. Acesso em: 26/10/2021.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015.

MORRAN, J. M. et al. (2000). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, Brasil, Editora Papirus.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação Escolar Bilíngue de Surdo. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em: 01/09/2020.

NASCIMENTO, A. C. e S. G.; FERNANDES, S. F; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/19421>. Acesso em: 1/08/2020.

NASCIMENTO, A. C. e S. G; FERNANDES, S. Contribuições da Educação Bilíngue de Surdos para o Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Paranaense. *In: Os Desafios Da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor* – PDE - 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_edespecial_artigo_anne_caroline_e_silva_goyos.pdf. Acesso em: 11/05/2021.

NEVES, B. C. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. 271 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

NOGUEIRA, A. S. **"O surdo não ouve, mas tem olho vivo."** - a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 307 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2015.

OPOLZ, S. F. **Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos**. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099/4555>. Acesso em: 04/07/2022.

PELUSO, L. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**, 32, e87/ 1-22. (2019) Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38329>. Acesso em 10/03/2021

PELUSO, L. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida *En: TRASLACIONES Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, v.: 5 9, p.:40 - 61. (2018) Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>. Acesso em 10/03/2021

PERLIN, G. O lugar da Cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de, FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. LODI, A. C. B. Et At. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PEREIRA, M. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, número especial n. 02, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt>. Acesso em 15/02/2023.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf.

Acesso em: 10/06/2023

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajá, Itajá, 2011.

PIRES, V. L. Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. **Organon-Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 16, n, 32-33, (2002). Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em 22/09/2021.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de.; CHRISTMANN, K. E.; OLIVEIRA, J. S.; DOMINGOS, F. K. P. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em

aquisição da língua de sinais. **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Palhoça, SC, out. 2010, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Impresso.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V.L.S. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, G.J.; RAMIRES, J.C.L.; RIBEIRO, M.A.; PESSÔA, V.L.S., comps. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexos teórico-conceituais e aplicadas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 22-35.

RAMOS, F. M. E. Uma análise sobre a concepção de língua e linguagem na fala das professoras da educação de jovens e adultos. **Anais do 16º COLE**. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07_07.pdf. Acesso em 10/06/2022.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em 31/10/2021.

ROHLING, N. A Pesquisa Qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561/6251>. Acesso em: 02/07/2022.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSADO L. A da S, TAVEIRA C. C. Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.355-372, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WjD3mS7KDr5hSN6Q3KsBPGJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14/03/2023.

ROSEN, R. S. AMERICAN SIGN LANGUAGE CURRICULA: a review. In.: **SIGN LANGUAGE STUDIES**. Gallaudet University Press, volume 10, number 3, Spring 2010. p. 348-381.

RUDELL, R. B., UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. *In*: SINGER, H., RUDELL, R. B. **Theoretical model and processes of reading**. Newark: IRA, 1994.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. et all. Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANCHES, P. B. **Possibilidades no Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Alunos Surdos**: em discussão a metodologia de Letramento Bilíngue de Fernandes. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.

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

SANTANA, W. K. F. de. As fronteiras como espaço sócio-axiológico. *In*: SANTANA, W. K. F. de. **Relações linguísticas e axio(dia)lógicas**: sobre linguagem e enunciação. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 76-83.

SANTOS, F.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. *In*: ALBRES, N. A.; GRESPAN, S. (Orgs). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, G. M. **Lendo e Sinalizando Textos**: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, R. C. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica**: a prova como foco de análise. 2019. 241 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios. **Revista de Italianística**, [S. l.], v. 2, n. 26, p. 91-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116081>. Acesso em: 14/03/ 2023.

SILVA, R. C. D da. **Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos: da Conae-2010 à alteração da LDB (Lei Nº 14.191/2021)**. 2023. 382 p. Tese (Doutorado) - Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2023.

SILVA, V. S. da S. Letramento e Ensino de Gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em 02/10/2021.

SILVA, W. J. D. B da. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Surdos**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, GO, 2016.

SILVA, W. J. D. B; TARTUCI, D. Língua portuguesa como segunda língua: perspectivas para o letramento em português e em matemática para surdos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 14080-14100 feb. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24439/19521>. Acesso em: 10/04/2021.

SILVA, E. T. da. **Críticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

SILVEIRA, C. H. **O Currículo de Língua de sinais na Educação de Surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.85-109.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Edu da UFSC, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **Discordância a proposta do Método Fônico para Alfabetização para estudantes surdos**. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal2017/pdf/manifesto-metodofonico-para-surdos.pdf>. Acesso em 23/10/2021.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acesso em: 15/04/2020.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais**: LIBRAS. Ilustrado por Sérgio Streichen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, K. L. Os surdos têm cultura? In: STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p. 19-27.

SVARTHOLM, K. 35 years of bilingual deaf education - and then? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 33-50. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440602014000600004&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 10/12/2020.

TARTUCI, D. A educação bilíngue e o acesso à língua brasileira de sinais na educação infantil. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/70>. Acesso em: 02/07/2020.

TERCEIRO, F. M. L. **DEAFHOOD**: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THOMA, A. da S. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, S. C. de (org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre - RS: Evangraf, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VELIHOVETCHI, D. H.; VELIHOVETCHI, F. H. **Curso uso da informática na educação**: fundamental e médio. Brasil, Viçosa, CPT, 2011.

VIEIRA, C. R. **Educação de Surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WITCHES, P. H. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.144-152, Maio - Ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/10/2021.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 21, 79-88, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em 20/08/2022.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Total de trabalhos conforme cada descritor e seus respectivos agrupamentos

Em síntese, e a título de ilustração visual e detalhamento, apresentamos este quadro, no qual demonstramos cada descritor bem como suas combinações/agrupamentos e a respectiva quantidade de produções a eles vinculadas, estando essas publicizadas nas quatro plataformas eletrônicas selecionadas para este levantamento bibliográfico:

Apêndice 1 - Total de trabalhos conforme cada descritor e seus respectivos agrupamentos

Descritores	Quantidade de Artigos	Descritores	Quantidade de Artigos
SciELO - Scientific Electronic Library Online - Recorte temporal Livre. Levantamento realizado em 17 de junho de 2021			
Verbovisual Verbovisualidade	0	Surdos Libras Letramento	346
	0		130
			3
Surdos Escola Bilíngue Práticas	346	Surdos Letramento Acadêmico Português	346
	0		0
	3		61
Surdos Gênero Textual Sinalizado	346	Gênero Textual Sinalizado	0
	0		
Letramento Acadêmico Verbovisual Surdos Libras	17	Letramento Surdos Escola Bilíngue Português	295
	0		4
	0		0
	0		15
Total de artigos selecionados 20: 3 para os descritores: surdos, libras e letramento; 8 para os descritores: surdos e práticas;9 para os descritores: surdos e português			
Catálogo de Teses e Dissertações - Recorte temporal: últimos 10 anos (2010-2020). Levantamento realizado no dia 19 de junho de 2021.			
Verbovisual Surdos Libras Letramento	25	Verbovisualidade Surdos Libras Letramento	25
	0		0
	0		0
	0		0
Surdos Verbovisual/ Verbovisualidade Libras Letramento	2206	Letramento Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	2889
	0		0
	1121		82
	2080		
Libras	2299	Escola Bilíngue	503

Verbovisual/ Verbovisualidade Letramento	0	verbovisual/ Verbovisualidade Letramento	0
	390		43
Letramento Acadêmico Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	409	Gênero Textual Sinalizado Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	49
	0		0
	14		3
Total de teses e dissertações selecionados 43 28 para os descritores: Surdos, Libras e letramento 6 para os descritores: Letramento, Verbovisual/verbovisualidade e Surdos 8 para os descritores: Libras, Verbovisual/verbovisualidade e Letramento 1 para os descritores: Gênero Textual sinalizado, Verbovisual/verbovisualidade e Surdos			
NDLTD- Networked Digital Library of Theses and Dissertations - Recorte temporal: últimos 10 anos (2010-2020). <i>Levantamento realizado no dia 20 de junho de 2021.</i>			
Verbovisual Surdos Libras Letramento	26 0 0 0	Verbovisualidade Surdos Libras Letramento	26 0 0 0
Surdos Verbovisual/ Verbovisualidade Libras/letramento	1318 0 212 31	Letramento Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	12325 0 31
Libras verbovisual/ Verbovisualidade Letramento	21295 0 39	Escola Bilíngue Verbovisual/ Verbovisualidade Letramento	15032 0 443
Letramento Acadêmico verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	23424 0 20	Gênero Textual Sinalizado verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	2581 0 14
Total de teses e dissertações selecionados 18 14 para os descritores: Surdos, Verbovisual/verbovisualidade e Libras 3 para os descritores: Surdos, Verbovisual/verbovisualidade, Libras e Letramento 1 para os descritores Gênero: Textual sinalizado, Verbovisual/verbovisualidade e Libras			
Google Scholar - Recorte temporal: últimos 10 anos (2010-2020) – Por ser conter artigos, teses e dissertações <i>Levantamento realizado no dia 21 de junho de 2021</i>			
Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos Libras Letramento	518 76 60 34	Surdos Escola Bilíngue Práticas	20600 13200 11000
Libras verbovisual/ Verbovisualidade Letramento	13300 280 112	Letramento Acadêmico Verbovisual/ Verbovisualidade Surdos	14200 1070 343

Gênero Textual Sinalizado Surdos Letramento	17100	
	3980	
	1680	
Total de artigos selecionados 16: 7 para os descritores: Verbovisual/Verbovisualidade, Surdos, Libras, Letramento 16 para os descritores: surdos, escola bilíngue e práticas 10 para os descritores: Libras, Verbovisual/Verbovisualidade e Letramento		
Total de teses e dissertações selecionadas 16 4 para os descritores: Verbovisual/verbovisualidade, Surdos, Libras e Letramento 6 para os descritores: Surdos, Escola Bilíngue e Práticas 2 para os descritores: Libras, Verbovisual/verbovisualidade e Letramento 2 para os descritores: Letramento Acadêmico, Verbovisual/verbovisualidade e letramento 2 para os descritores: Gênero Textual sinalizado, Surdos e letramento		

FONTE: Elaborado pelo autor com base nas buscas realizadas nos bancos de dados/plataformas digitais: SciELO; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; NDLTD; Google Scholar (2021)

Apêndice 2: Roteiro - Observação Participante – Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – Libras



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
 Linha Educação: Diversidade, Diferença e
 Desigualdade Social



Roteiro - Observação Participante – Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – Libras

- 1- Estrutura Organizacional da Sala;
- 2- Luminosidade – visualização dos sinais em Libras;
- 3- Formas de agrupamentos de alunos durante as atividades;
- 4- Interação aluno-aluno;
- 5- Interação aluno-professor;
- 6- Interação aluno-professor-tradutor intérprete de Libras;
- 7- Interação aluno-professor-tradutor intérprete de Libras-Pesquisador;
- 8- Estratégias e possibilidades linguísticas e de resolução de problemas encontradas/utilizadas pelos alunos frente às atividades/desafios didático-pedagógicos que surgem no decorrer das atividades propostas em sala de aulas;
- 9- Materiais visuais dispostos em sala e extraclasse – dimensão verbovisual;
- 10- Práticas pedagógicas, visuais e sinalizadas, utilizadas por professores e tradutores e intérpretes de Libras;
- 11- Materiais didáticos imagéticos usados em sala;
- 12- Materiais/recursos, imagéticos ou não, utilizados pelos professores e tradutores intérpretes que podem contribuir ao Letramento em Libras;
- 13- Recursos e tecnologias para implementar a prática docente e aquisição da língua de sinais;
- 14- Atividades didático-pedagógicas utilizadas com os alunos no que se refere à Libras e sua aquisição a partir de diretrizes teórico-metodológicas que contribuem ao processo de Letramentos Bilíngues;
- 15- Mediação linguística – Libras – contextualização e aquisição da língua;
- 16- Tipo e diversificação de atividades que possibilitam Letramento em Libras – L1;

- 17- Atividades e práticas desenvolvidas pelos professores que traduzem suas concepções de linguagem e educação bilíngue para surdos;
- 18- Atividades – adaptadas ou com adequação curricular e linguística;
- 19- Proficiência Linguística: alunos, professores, tradutor e intérprete de Libras;
- 20- Possibilidades dialógicas dos alunos, professores, tradutor e intérprete de Libras e demais servidores no espaço escolar, de modo geral, que propiciem o Letramento em Libras-L1;

Apêndice 3: Roteiro - Observação Participante – Disciplina: Língua Portuguesa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**Linha Educação: Diversidade, Diferença e
Desigualdade Social**

Roteiro - Observação Participante – Disciplina: Língua Portuguesa

- 1- Estrutura Organizacional da Sala;
- 2- Formas/Níveis de agrupamentos de alunos durante as atividades;
- 3- Interação aluno-aluno;
- 4- Interação aluno-professor;
- 5- Interação aluno-professor-tradutor intérprete de Libras;
- 6- Interação aluno-professor-tradutor intérprete de Libras-Pesquisador;
- 7- Estratégias e possibilidades linguísticas e de resolução de problemas encontradas/utilizadas pelos alunos frente às atividades/desafios didático-pedagógicos que surgem no decorrer das atividades propostas em sala de aulas, considerando o Português escrito como segunda língua;
- 8- Materiais visuais dispostos em sala e extraclasse – dimensão verbovisual – que podem contribuir ao processo de ensino-aprendizagem de Português como L2;
- 9- Práticas pedagógicas que envolvem atividades escritas e sinalizadas utilizadas por professores e tradutores e intérpretes de Libras;
- 10- Materiais didático-pedagógicos usados em sala;
- 11- Materiais/recursos utilizados pelos professores e tradutores intérpretes que podem contribuir ao Letramento em Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para surdos;
- 12- Recursos e tecnologias para implementar a prática docente no tocante ao processo de ensino-aprendizagem do Português em sua modalidade escrita;
- 13- Atividades didático-pedagógicas utilizadas com os alunos no que se refere à Língua Portuguesa a partir de diretrizes teórico-metodológicas que contribuem ao processo de Letramentos Bilíngues;
- 14- Mediação linguística – Português/Libras – contextualização e ensino-aprendizagem de línguas;

- 15- Tipo e diversificação de atividades de caráter verbovisuais que possibilitam Letramento em Português – L2;
- 16- Atividades – adaptadas ou com adequação curricular e linguística – Português L2;
- 17- Atividades e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores que evidenciam suas concepções de linguagem e educação bilíngue para surdos;

Apêndice 4: Roteiro - Entrevista Semiestruturada – Disciplina: Língua Brasileira De Sinais – Libras



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
 Linha Educação: Diversidade, Diferença e
 Desigualdade Social



Roteiro - Entrevista Semiestruturada – Disciplina: Língua Brasileira De Sinais – Libras

I – IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Identificação

1-Nome Completo

2-Sexo/Gênero

3-Raça/Cor/Etnia Autodeclarada

4-Faixa Etária Correspondente:

a – () 20 a 30 anos b – () 31 a 40 anos c – () 41 a 50 anos d – () 51 a 60 anos
 e- () 61 ou mais.

5-Cidade em que reside

7-Cidade onde trabalha

Formação

- a) Graduação/Instituição - Área/ Temática do TCC- na sua graduação tinha alguma disciplina voltada para o Ensino de Libras para Surdos? Se sim, qual era a disciplina e de que modo a temática era abordada?
- b) Curso de Aperfeiçoamento: Área e instituição
- c) Especialização Latu Sensu/Instituição – Área/Tema de Pesquisa
- d) Formação Específica na área de ensino de Libras para surdos (Letras/Libras; Prolibras; Pedagogia Bilíngue etc)

Atuação

Tempo de Serviço na área de formação

Tempo/Anos de Atuação na Disciplina: Libras/Ensino de Libras

E especificamente com o Ensino de Libras para Surdos no Ensino Fundamental II

Motivação para atuar com a Disciplina Libras para Surdos em Escola Bilíngue de Ensino fundamental II

Tempo de trabalho com surdos

Onde/como aprendeu Libras?

II - A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PARA SURDOS

- a- No ano passado, foi aprovada uma lei que inclui a educação bilíngue como modalidade de educação de surdos. Você acompanhou esse debate? O que você acha que vai mudar na educação de surdos com a aprovação da Lei? Conceitue Educação Bilíngue de Surdos
- b- Você considera que a escola (nome suprimido) é uma Escola bilíngue de Surdos, justifique.
- c- Para você, o que seriam práticas bilíngues na escola de surdos?
- d- Você acredita que há diferença em ensinar Libras para surdos filhos de pais surdos e filhos de pais ouvintes?

III- PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUES PARA SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE NA ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

- a- Qual a importância do Ensino de Libras na escola de Surdos?
- b- Quais as diferenças do ensino de Libras no Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º, 9º anos) da educação infantil e anos iniciais? O que é diferente nas atividades e materiais específicos?
- c- Como são avaliadas as produções sinalizadas e aquisição da Libras dos alunos surdos?
- d- Quanto ao currículo de Libras, que tipo de conteúdo os alunos surdos aprendem na escola bilíngue?
- e- Há características específicas de metodologia de ensino de Libras como L1? Quais atividades e materiais específicos você utiliza como apoio?
- f- Há grupos de planejamento coletivo para o ensino de Libras? Como funciona o planejamento do que vai ser ensinado em cada ano?
- g- Como são as atividades de avaliação das produções sinalizadas dos alunos surdos? Como são feitas as atividades de expressão em Libras? E as atividades de compreensão?
- h- Você saberia dizer quais gêneros textuais são mais trabalhados no ensino de Libras?
- i- Na escola, você recebeu alguma orientação ou material teórico-metodológico para o ensino de Libras?
- j- Já participou de alguma capacitação sobre ensino de Libras como L1 para surdos? Comente.

- k- Você já tinha experiência anterior no ensino de Libras no Fundamental II (onde? quando?)
- l- Quais são os critérios para indicar o professor de Libras na escola? Quem faz a indicação?

Apêndice 5: Roteiro – Entrevista Semiestruturada – Disciplina: Língua Portuguesa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**Linha Educação: Diversidade, Diferença e
Desigualdade Social**

Roteiro – Entrevista Semiestruturada – Disciplina: Língua Portuguesa

I – IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Identificação

1-Nome Completo

2-Sexo/Gênero

3-Raça/Cor/Etnia Autodeclarada

4-Faixa Etária Correspondente:

a – () 20 a 30 anos b – () 31 a 40 anos c – () 41 a 50 anos d – () 51 a 60 anos
e- () 61 ou mais.

5-Cidade em que reside

7-Cidade onde trabalha

Formação

- a) Graduação/Instituição - Área/ Temática do TCC – na época havia alguma disciplina sobre Português para Surdos? Se sim, qual era a disciplina e como esta temática foi debatida?
- b) Curso de Aperfeiçoamento: Área e instituição
- c) Especialização Latu Sensu/Instituição – Área/Tema de Pesquisa
- d) Mestrado/Instituição – Área e Temática de Pesquisa (Dissertação)
- e) Formação Específica na área de Libras (Letras/Libras; Prolibras; Pedagogia Bilíngue etc)

Atuação

Tempo de Serviço na área de formação

Tempo/Anos de Atuação na Disciplina de Língua Portuguesa

E especificamente com o Ensino de Português para Surdos

Motivação para atuar com a Disciplina de Português para Surdos em contexto de Escola

Bilíngue de Ensino Fundamental II

Tempo de trabalho com surdos

Onde/como aprendeu Libras

II - A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

- a) No ano passado, foi aprovada uma lei que inclui a educação bilíngue como modalidade de educação de surdos. Você acompanhou esse debate? O que você acha que vai mudar na educação de surdos com a aprovação da Lei? Conceitue Educação Bilíngue de Surdos
- b) Você considera que a escola (nome suprimido) é uma Escola bilíngue de Surdos, justifique.
- c) Para você, o que seriam práticas bilíngues na escola de surdos?

III- PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUES PARA SURDOS NA ESCOLA BILÍNGUE NA ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

- m- Qual a importância do Ensino de Língua Portuguesa para Surdos? Você acredita que há diferença em ensinar Português para surdos em contexto de Escola Bilíngue e em Escola Regular Inclusiva? Se sim, que diferenças seriam essas? Se não há diferença, o porquê de não ter?
- n- Quanto ao currículo de Português, que tipo de conteúdo os alunos surdos aprendem na escola bilíngue? Esses conteúdos são diferentes dos alunos ouvintes, por quê?
- o- Há características específicas de metodologia de ensino de Português no Ensino Fundamental II? Quais atividades e materiais específicos você utiliza?
- p- Como são as atividades de avaliação das produções escritas dos alunos surdos? Como é feito o registro das atividades de leitura e escrita de português?
- q- Quais são os gêneros textuais trabalhados no ensino de Português no Ensino Fundamental II?
- r- Há grupos de planejamento coletivo para o ensino de LP2? Como funciona o planejamento do que vai ser ensinado em cada ano?
- s- Na escola, você recebeu alguma orientação ou material teórico-metodológico para o ensino de LP2?
- t- Já participou de alguma capacitação sobre ensino de LP2 para surdos? Comente.
- u- Você já tinha experiência anterior no ensino de português (onde? quando?)
- v- Quais são os critérios para indicar o professor de LP2 na escola? Quem faz a indicação?

ANEXO

Anexo 1 – Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais (CHS) - UFPR/ Plataforma Brasil.

Plataforma Brasil

plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

Facebook Radio Circuito Mix... Sigepe Portal da Transpare... WhatsApp Web Início boas dicas - Tradu... CAS: Apostilas Libre 125% Redefinir

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva - Pesquisador | V3.5.1

Cadastros Sua sessão expira em: 39min 24

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilingue.
Pesquisador Responsável: SUELI DE FATIMA FERNANDES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 58522822.2.0000.0214
Submetido em: 03/06/2022
Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1941309

COORDENADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilingue.

Pesquisador: SUELI DE FATIMA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58522822.2.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.545.170

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "Português escrito como segunda língua para surdos: estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilingue", tendo como instituição proponente o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR e como pesquisadores a Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes (pesquisadora principal) e Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva (pesquisador assistente).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.545.170

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado.