



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-
PROFLETRAS



ERCÍLIA ALVES FERREIRA

**ATIVIDADES DE MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA SURDEZ: A
CONSTRUÇÃO DO PERFIL NO FACEBOOK**

Maringá
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-
PROFLETRAS



ERCÍLIA ALVES FERREIRA

ATIVIDADES DE MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA SURDEZ: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL NO FACEBOOK

Material Didático apresentado ao Mestrado Profissional em Letras- Profletras. Área de concentração em Linguagens e Letramento, linha de pesquisa 2: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação da professora Doutora Cláudia Valéria Doná Hila, como requisito parcial à obtenção do título Mestre Profissional em Letras.

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F383a Ferreira, Ercília Alves
Atividades de multiletramento no contexto da
surdez : a construção do perfil no Facebook /
Ercília Alves Ferreira. -- Maringá, 2019.
148 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Doná
Hila.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

1. Estudantes surdos - Escrita - Ensino
fundamental - Paraná. 2. Gênero discursivo. 4.
Facebook (Rede social on-line). 5. Multiletramento.
I. Hila, Cláudia Valéria Doná, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDD 23.ed. 371.912

Síntique Raquel de C. Eleuterio - CRB 9/1641

ERCÍLIA ALVES FERREIRA

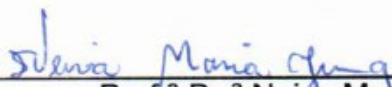
**ATIVIDADES DE MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA SURDEZ: A
CONSTRUÇÃO DO PERFIL NO FACEBOOK**

Relatório de Pesquisa apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras – Profletras – da
Universidade Estadual de Maringá como
requisito à obtenção do título de Mestre
Profissional em Letras.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Maringá, 26 de março de 2019.

RESUMO

Este trabalho apresenta proposta didático-pedagógica realizada com alunos surdos do 8º/9º anos do Ensino Fundamental II, de uma escola bilíngue, do noroeste do Paraná, com o propósito de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos a partir do gênero discursivo Perfil no Facebook. Nosso trabalho foi desenvolvido a partir de uma proposta pedagógica por meio de atividades de multiletramentos que abrangeu o estudo da LP, apoiado no gênero perfil produzido pelos próprios alunos. Teoricamente, nosso trabalho está fundamentado na teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003; BRAIT; PISTORI, 2012; RODRIGUES, 2001); nos estudos sobre multiletramentos (ROJO, 2008; ROJO, 2012; 2013; 2017; ROJO; MOURA, 2012); bem como, na concepção de bilinguismo (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014). Em termos metodológicos, adotamos a abordagem qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; CRESWEL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006; SÁ, 2001), caracterizando-se como pesquisa-ação, cujo objetivo é diagnosticar e transformar a realidade dos sujeitos da ação. O *corpus* analisado é constituído por atividades de multiletramentos realizadas por quatro alunos surdos, sendo dois meninos e duas meninas. As análises mostraram que os alunos surdos apresentaram melhoras significativas no que diz respeito à produção dos perfis, levando em conta as principais características do gênero, como: o contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional. Verificamos ainda que as tecnologias digitais foram importantes para o desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos, pois, além de ampliar a interatividade e compreensão da LP, pode promover o desenvolvimento da escrita dos surdos.

Palavras-chave: Escrita. Alunos surdos. Gênero Discursivo. Perfil de Facebook. Multiletramento.

ABSTRACT

This work presents a didactic-pedagogical proposal made with deaf students from the 8th / 9th year of Elementary School II, from a bilingual school in the north-west of Paraná, with the purpose of developing students' reading and writing abilities from the discursive genre Facebook profile. Our work was developed from a pedagogical proposal through multilevel activities that covered the study of LP, supported by the gender profile produced by the students themselves. Theoretically, our work is based on the theory of the genres of discourse (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003; BRAIT; PISTORI, 2012; RODRIGUES, 2001); (ROJO, 2008, RED, 2012; 2013, 2017; RED; MOURA, 2012); as well as in the conception of bilingualism (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014). In terms of methodology, we adopted the qualitative and interpretative approach (BORTONI-RICARDO, 2008; CRESWEL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006; SÁ, 2001), characterizing it as action research, whose objective is to diagnose and transform the reality of subjects of the action. The analyzed corpus is constituted by activities of multiletramentos carried out by four deaf students, being two boys and two girls. The analysis showed that deaf students presented significant improvements regarding the production of the profiles, taking into account the main characteristics of the genre, such as: production context, thematic content and compositional structure. We also verified that digital technologies were important for the development of the language of deaf students, because, in addition to increasing the interactivity and understanding of LP, it can promote the development of deaf writing.

Keywords: Writing. Deaf students. Genre Discursive. Facebook Profile. Multiletrate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da pesquisa-ação	37
Figura 2 - Parâmetros fonológicos da Libras	50
Figura 3 - Traços distintivos da Libras	53
Figura 4 - Flexão nominal na Libras	54
Figura 5 - Aspectos morfológicos de verbos na Libras	54
Figura 6 - Exemplo do emprego de sinais para verbos negativos.....	55
Figura 7 - Verbos simples na Libras	55
Figura 8 - Verbos direcionais	56
Figura 9 - Verbos espaciais	56
Figura 10 - Barra superior Facebook.....	72
Figura 11 - Produção do Tom	76
Figura 12 – Produção do Tom	77
Figura 13 - Respostas do Lion	82
Figura 14 – Respostas do Lion	83
Figura 15 - Respostas do Tom	83
Figura 16 – Respostas do Tom	83
Figura 17 - Respostas da Bel	83
Figura 18 - Respostas da Bel	84
Figura 19 - Respostas da Yasmin	84
Figura 20 – Respostas da Yasmin	84
Figura 21 - Resposta do Lion	86
Figura 22– Resposta do Lion	87
Figura 23 - Resposta do Tom	87
Figura 24 – Resposta do Tom	87
Figura 25 - Resposta da Bel	87
Figura 26 - Respostas da Bel	88
Figura 27 - Respostas da Yasmin	88
Figura 28 - Respostas da Yasmin	88
Figura 29 - Conceito de perfil	92
Figura 30 - Produção do Lion	94
Figura 31 - Produção do Lion	94
Figura 32 - Produção do Tom	94

Figura 33 - Produção do Tom	95
Figura 34 - Produção da Bel	95
Figura 35 - Produção da Bel	95
Figura 36 – Produção da Yasmin	96
Figura 37 - Produção da Yasmin	96
Figura 38 - Resposta do Lion	100
Figura 39 - Resposta do Tom	100
Figura 40- Resposta da Bel	100
Figura 41 - Resposta da Yasmin	100
Figura 42 - Resposta do Lion	101
Figura 43 - Resposta do Tom	101
Figura 44 – Resposta da Bel.....	101
Figura 45 - Resposta da Yasmin	101
Figura 46 - Resposta do Tom	104
Figura 47 - Resposta da yasmin.....	104
Figura 48 - Resposta do Lion	104
Figura 49 - Resposta do Tom	105
Figura 50 - Resposta da Bel	105
Figura 51 - Resposta da Yasmin	105
Figura 52 - Resposta do Tom	106
Figura 53 - Resposta da Bel	106
Figura 54 - Resposta da Yasmin	106
Figura 55 - Resposta da Bel	107
Figura 56 - Resposta da Yasmin	108
Figura 57 - Imagem do perfil em Libras da professora surda	109
Figura 58 - Imagem do perfil do Lion.....	110
Figura 59 - Imagem do perfil do Tom.....	110
Figura 60 - Imagem do perfil da Bel	111
Figura 61 - Imagem do perfil da Yasmin	111
Figura 62 - Perfil produzido pelo Lion	113
Figura 63 - Perfil produzido pelo Tom	114
Figura 64 - Perfil produzido pela Bel	115
Figura 65 - Perfil produzido pela Yasmin	116
Figura 66 - Perfil reescrito pelo Lion	119

Figura 67 - Perfil reescrito pelo Tom	120
Figura 68 - Perfil reescrito pela Bel	121
Figura 69- Perfil reescrito pela Yasmin	122
Figura 70 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos.....	123
Figura 71- Capa do Facebook visualizada pelos alunos.....	124
Figura 72 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos.....	124
Figura 73 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos.....	124
Figura 74 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos.....	125
Figura 75 - Capa do perfil do Lion	125
Figura 76 - Capa do perfil do Tom	126
Figura 77 - Capa do perfil da Bel.....	126
Figura 78 - Capa do perfil da Yasmin	127
Figura 79- Lion.....	128
Figura 80 - Lion.....	128
Figura 81 - Lion.....	128
Figura 82 - Tom.....	129
Figura 83 - Tom.....	129
Figura 84 - Bel.....	129
Figura 85 – Bel.....	129
Figura 86 – Yasmin.....	129
Figura 87 - Yasmin	130
Figura 88 - Glossário produzido pelo Lion.....	130
Figura 89 - Glossário produzido pelo Tom.....	131
Figura 90 - Glossário produzido pela Bel.....	131
Figura 91 - Glossário produzido pela Yasmin.....	131
Figura 92 - Produção do Lion.....	134
Figura 93 - Produção do Tom.....	134
Figura 94 - Produção da Bel.....	135
Figura 95 - Produção da Yasmin.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da pesquisa.....	39
Quadro 2 - Índice Percentual de Reconhecimento de Fala.....	41
Quadro 3- Níveis de perda auditiva	49
Quadro 4 - Semelhanças entre a Libras e a LP.....	50
Quadro 5- Diferenças entre a Libras e a LP	57
Quadro 6 - Níveis da responsividade	65
Quadro 7 - Condições de produção com base em Bakthin	67
Quadro 8 - Perguntas e respostas do caderno de recordação referente a unidade I.....	79
Quadro 9 - Exemplos dados aos alunos em relação aos conceitos dos vocábulos qualidade e defeito	84
Quadro 10 - Exemplos dados pela professora de Libras para conceituar as palavras qualidade e defeito	85
Quadro 11 - Imagens referentes ao conceito da palavra qualidade	85
Quadro 12 - Imagens referentes ao conceito da palavra defeito	86
Quadro 13 - Vocabulários cujo significados eram desconhecidos pelos surdos	92
Quadro 14 - Palavras escolhidas por cada aluno para a produção dos flashcards	93
Quadro 15 - Comparação Libras/Português	107
Quadro 16 - Glossário caderno de perguntas e respostas.....	132
Quadro 17 - Glossário sobre os textos do gênero discursivo perfil.....	132
Quadro 18 - Glossário referente ao vídeo e Facebook	133
Quadro 19 - Glossário técnico	133

SUMÁRIO

1. O MATERIAL DIDÁTICO.....	12
2. RELATÓRIO DA PESQUISA	31
2.1. INTRODUÇÃO	31
2.2. OBJETIVOS DA PESQUISA	36
2.3. METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA.....	36
2.3.1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	36
2.3.2. FASES DA PESQUISA.....	38
2.3.3. O CONTEXTO.....	40
2.4. DISCUSSÃO TEÓRICA	42
2.3.4. O CENÁRIO EDUCACIONAL PARA SURDOS NO BRASIL	42
2.3.5. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	42
2.3.6. OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DA LP: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA.....	47
2.3.7. LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA SURDEZ.....	58
2.3.8. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM, OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O PERFIL NO FACEBOOK.....	63
2.5. DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....	73
2.3.9. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	74
2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

1. O MATERIAL DIDÁTICO

A produção didática é um caderno de atividades de multiletramento (cf. ROJO, 2012; 2013; ROJO; MOURA, 2012; STREET, 2014), que envolve as práticas da leitura, da escrita e da gramática, para um oitavo e nono anos, de um colégio bilíngue, do noroeste do Paraná, considerando a língua portuguesa (LP) como segunda língua e a Libras como primeira. Dessa forma, as atividades propostas precisam ser compreendidas dentro deste contexto.

A elaboração do material partiu da constatação de que os alunos da escola, ao trabalharem nos computadores, interessavam-se pelas redes sociais, em especial o Facebook, porém, apesar de alguns terem um perfil, ele encontrava-se incompleto e quase sem interatividade. Dado o interesse da turma em criar este perfil, nossa elaboração didática guiou-se para este fim. Isso se tornou possível, porque a escola não segue um material didático próprio e nem possui, ainda, programas específicos de ensino para a comunidade surda, cabendo aos professores elaborá-los conforme suas necessidades, entretanto possui uma sala de informática bem equipada para os alunos e professores.

A proposta, inserida na área da Linguística Aplicada, desenvolve-se por meio da pesquisa-ação (ENGEL, 2000; THIOLENT, 1985; 2018; TRIPP, 2005) e apresenta como principais eixos teóricos: (a) a concepção de bilinguismo (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014); (b) a concepção dialógica de linguagem, que orienta o trabalho com os gêneros discursivos (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003; BRAIT; PISTORI, 2012; RODRIGUES, 2001); (c) os estudos sobre multiletramentos (GARCIA CANCLINI, 2008; ROJO, 2012; 2013; 2017; ROJO; MOURA, 2012).

O caderno didático-pedagógico desenvolvido para os alunos surdos, do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, é composto de várias etapas, as quais têm como objetivo principal o conhecimento do gênero discursivo Perfil no Facebook e o desenvolvimento das capacidades de leitura e, mais particularmente, da escrita.

O produto aqui apresentado, embora tenha sido desenvolvido com os alunos, tem como interlocutor o professor, pois dada a dificuldade de encontrarmos materiais para esse aluno, entendemos que a nossa contribuição possa ser maior, já que a finalidade é que ele possa inspirar outros colegas a elaborarem materiais mais adequados à concepção dialógica da linguagem e ao contexto da comunidade surda.

A CONSTRUÇÃO DO PERFIL NO FACEBOOK



MARINGÁ
2018

Prezado Professor,

Este caderno didático foi elaborado com o propósito de trabalharmos com nossos alunos surdos o gênero perfil no facebook. O trabalho foi todo desenvolvido em uma escola bilíngue para esta comunidade, por isso mesmo teve todo o tempo necessário para ser trabalhado com os alunos, já que constou como conteúdo programático da turma. Por isso mesmo, você irá perceber que utilizamos muitas aulas para cada unidade, considerando também que a aprendizagem de língua portuguesa (LP) como segunda língua é um processo mais lento do que a aprendizagem de uma primeira língua. Reforçamos que é preciso enxergar todas as atividades propostas no contexto de LP como segunda língua, pois, caso contrário, corre-se o risco de interpretações equivocadas.

Entendemos que, apesar de nosso contexto, muitas atividades podem servir de parâmetros para outros trabalhos em salas regulares, já que existem poucos materiais didáticos voltados para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Nosso intuito é contribuir com essa lacuna, especialmente a partir da divulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, s.d) que inclui o campo da tecnologia de informação e comunicação, bem como os gêneros digitais como novas possibilidades de trabalho para o professor.

Por fim, o caderno contribui com os estudos de multiletramento, no intuito de ajudar a comunidade surda a se inserir como cidadãos ativos em um mundo cada vez mais tecnologizado e virtual.

UNIDADE 1 – QUEM SOU EU



Objetivo: Esta unidade, intitulada “QUEM SOU EU”, tem por propósito fazer com que os alunos se autodescrevam, utilizando sequências predominantemente descritivas, mas, também, narrativas e argumentativas para prepará-los, posteriormente para a descrição do perfil do Facebook. Para isso, podem organizar um caderno de perguntas e respostas, ou seja, um caderno de recordação.

Tempo estimado: 14 horas/aula

ATIVIDADE I

- ✓ Conversar com os alunos sobre a organização de um caderno de recordação.
- ✓ Explicar e mostrar o que é um caderno de perguntas e respostas.

ATIVIDADE II

- ✓ Entregar um caderno pequeno para cada aluno e pedir a eles que encapem, façam uma abertura, desenhos, coletem gravuras de acordo com suas preferências.
- ✓ Levar os alunos até a sala de informática para que eles pesquisem frases de surdos famosos e coloquem em seus cadernos de recordação.

ATIVIDADE III

- ✓ Colocar no quadro o seguinte questionário e pedir para os alunos copiarem e responderem em seu caderno de recordação.

- 1 Nome e sinal.
- 2 Data de nascimento.
- 3 Cidade onde nasceu.
- 4 Idade atual.
- 5 Brincadeiras favoritas.
- 6 Esporte favorito.

- 7 Minha maior qualidade.
- 8 Meu maior defeito.
- 9 O que mais gosta de fazer quando não está na escola.
- 10 Seu site favorito.
- 11 Do que você tem medo.
- 12 Conte um fato mais feliz da sua vida até hoje.
- 13 Conte um fato mais triste da sua vida.
- 14 No futuro qual profissão quer seguir? O que será mais difícil fazer para você chegar a essa profissão?
- 15 Qual seu sonho para o futuro?
- 16 Para você o que significa ser surdo?
- 17 Como sua família vê o surdo?
- 18 Como a sociedade vê o surdo?
- 19 Com que idade você começou a aprender Libras?
- 20 O que a Língua de Sinais representa na sua vida?
- 21 A escola é importante para sua vida?
- 22 Você acha que a Língua Portuguesa é importante? Por quê?
- 23 Você acha importante uma escola bilíngue? Por quê?

UNIDADE II – LEITURA DE PERFIS



Objetivo: O objetivo desta unidade didática é fazer a leitura de alguns perfis, por meio da leitura individual e em grupo, e, também, trabalhar os vocábulos desconhecidos referentes às leituras realizadas.

Tempo estimado: 10h/a

ATIVIDADE I

- ✓ Perguntar aos alunos:
 - Vocês sabem o que é um perfil?
 - Qual é o conteúdo de um perfil?
- ✓ Vocês já leram ou escreveram algum perfil?

- ✓ Entregar aos alunos o texto impresso de alguns perfis e pedir para que façam uma leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas.



Nome: Carolane S. de Oliveira
Aniversário: 13/5
 Eu gosto de ficar sentada no portão e de ficar fofocando sobre as coisas legais. Odeio que zombem da minha cara. Isso me irrita profundamente. Poder contar com meus amigos de verdade e primeiramente com minha mãe é algo que me deixa muito feliz! Gosto muito de cachorro, é o meu bicho de estimação.

Nome: LUANA SANTOS
Aniversário: 1º de fevereiro
 Eu gosto de ficar zoando as pessoas. Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros. Adoro comer besteiras, principalmente "X-tudão"! Meu bicho de estimação é o cachorro.

Imagem celular: <http://www.novidadesdaily.com.br/2013/06/capas-capinhas-de-celular-iphone.html>



Nome: Briam e Kewym
 Nós gostamos de jogar futebol, soltar pipa e de brincar de pique ajuda. Tem uma coisa que nos deixa irritados: é quando o vídeo game trava. Ficamos muito chateados! Também gostamos de handball.
 Kewym: Eu quero ser dono de uma fábrica; sou heterossexual; gosto de vir pra escola; adoro lasanha e vitamina...

Nome: Carlos Daniel
Nascimento: 2002
Comida: estrogonofe
 O animal de que eu gosto é o coelho; gosto de jogar bolinha de gude, mas prefiro soltar pipa com aquele solzinho na cara! Fui!

Imagem pipa: <http://www.blogdomamede.com.br/?p=9567>



Nome: Elizangela Pereira A.
 Data de nascimento: 28/06/2001
 Eu gosto de cantar, de sair com minhas amigas, de ir à praia, à cachoeira e ao cinema; de mexer no celular; de comprar roupa, fazer unha.
 Eu pretendo ser professora, médica ou cantora.
 Meus animais preferidos são cachorro e gato.

Nomes: Angelica Rhaiane e Victória
 Data de nascimento: Angelica 16/07/2002; Vitoria 01/08/2002.
 Musica: Funck, Rapp, Sertanejo, Samba, Pagode, Axé e Charme.
 Filme: Terror, Ação e Disney.
 Livro: A culpa é das estrelas.
 Comida: Lasanha, X-Tudo, Pipoca, Bolo e Batata Frita
 Bebida: Refrigerante, vitamina e outras.
 Adoramos comprar roupas, comer; mexer no Facebook, Wathssap, Instagram e Telegram.
 Victória: pretendo ser marinheira.
 Angelica: pretendo ser dentista.
 Adoramos a Deus, nossos pais e a professora Evanete.

Imagem roupas: <http://minifoquinha.fashionblog.com.br/47/>

Fonte: <https://pt.slideshare.net/Evamete/gnero-textual-perfil>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

- ✓ Na sequência, mostrar em slides os textos dos perfis e fazer a leitura com o grupo em Libras, conceituando os vocábulos cujos significados são desconhecidos pelos alunos.
- ✓ Após a leitura, perguntar aos alunos o que eles compreenderam dos textos por meio do seguinte questionário oral (Libras).

1. Nome.
2. Aniversário.
3. O que gosta.
4. O que não gosta.
5. Animal de estimação.
6. Comida preferida.
7. O que quer ser no futuro.
8. Esporte preferido.
9. Comida preferida.

ATIVIDADE II

- ✓ Estudo do vocabulário.
- ✓ Verificar oralmente (Libras) as palavras cujos significados os alunos desconhecem.
- ✓ Relacioná-las no quadro.
- ✓ Verificar se os alunos conseguem identificar o significado pelo contexto, e caso não os consigam, dar o significado ou levá-los para pesquisar na internet.

Professor, lembrando que os surdos são visuais e que, na maioria das vezes, a imagem facilita na compreensão do significado. Se necessário traga imagens.

ATIVIDADE III

Produção de *flashcards* de vocabulário

Professor, você sabia que *flashcards* são um instrumento de estudo muito usado na Europa e Estados Unidos? No Brasil, ainda é pouco conhecido. *Flashcards* são uma técnica que foca a memorização e é muito utilizado no estudo de idiomas, para auxiliar a aquisição de novo vocabulário.

O que são *flashcards*?

São uma espécie de base de dados, utilizados em estratégias instrucionais. Nada mais do que a representação visual e prática de um método conhecido como “resgate ativo” (active recall), que é um princípio para a aprendizagem eficiente, e que se dá por meio de uma estimulação da memória durante a aprendizagem.

Fonte: <https://oaprendizemsaude.wordpress.com/2017/03/22/o-que-sao-flashcards-parte-i/>. Acesso em: 25 abril de 2018.

A utilização dos *flashcards* é muito comum nos cursos de segunda língua, por isso é uma ferramenta muito eficaz no ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para surdos L2. Um *flashcard* do verbo “odiar”, por exemplo, teria o seguinte formato.



De um lado do cartão, a imagem representando o verbo odiar. Do outro, o seu significado em português.

Roteiro para a produção de *flashcards*

1. Após a leitura dos perfis, selecionar as palavras cujos significados os alunos surdos não conhecem.
2. Propor aos alunos a confecção de *flashcards* vocabulário.
3. Levar os alunos para a sala de informática.
4. Mostrar como se faz *flashcards* e para que servem, acessando os sites https://www.youtube.com/watch?v=d-7SyNtmta8;_
<http://daniepereira.blogspot.com/2014/07/flash-cards-letras-do-alfabeto-libras.html>
5. Pedir para os alunos confeccionarem os *flashcards* vocabulário.
6. Colocar os *flashcards* numa caixa.



ATIVIDADE V

Professor, após a confecção dos *flashcards*, realizar com os alunos a seguinte dinâmica: o professor ou participante retira de uma caixa um flashcard com figura/imagem que contenha a palavra em LP grafada no verso. O aluno/participante então deve utilizar a datilologia¹ para representar a palavra e o sinal em Libras se souber.

UNIDADE III – CONHECENDO O GÊNERO PERFIL



Objetivo: Reconhecer o contexto de produção e a estrutura composicional do gênero perfil.

Tempo estimado: 13h/a

- ✓ Entregar aos alunos os textos abaixo.
- ✓ Fazer a leitura (Libras) dos perfis I e II, observando com seus alunos como o texto é estruturado, a finalidade do texto, as características organizacionais e veículo de circulação.

PERFIL I

Nome: Elizangela Pereira A. Data de nascimento: 28/06/2001

Eu gosto de cantar, de sair com minhas amigas, de ir à praia, à cachoeira e ao cinema; de mexer no celular, de comprar roupa, fazer unha.

Eu pretendo ser professora, médica ou cantora. Meus animais preferidos são cachorro e gato.

Fonte: A autora

¹ Datilologia ou alfabeto manual é um recurso que os surdos utilizam para escrever nomes próprios ou de objetos que não tenham um sinal representativo na Libras. Ele é considerado, portanto, um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa (Streichchen, 2013, p. 55).

PERFIL II

Nome: Carlos Daniel

Nascimento: 2002

Comida: estrogonofe

O animal de que eu gosto é o coelho; gosto de jogar bolinha de gude, mas prefiro soltar pipa com aquele solzinho na cara! Fui!

Fonte: A autora

ATIVIDADE I

- ✓ Leitura oral (Libras) dos perfis I e II, observando os seguintes aspectos:

Contexto de produção:

Quem produziu?

Quando?

Onde?

Para quem o perfil foi produzido? Com que finalidade?

Veículo de circulação?

Estrutura Composicional:

Quais as características organizacionais do perfil?

ATIVIDADE II

- ✓ Solicitar aos alunos que leiam o perfil III e respondam no caderno às questões:

PERFIL III

Nome: Carolane S. de Oliveira Aniversário: 13/05

Eu gosto de ficar sentada no portão e de ficar fofocando sobre as coisas legais. Odeio que zombem de minha cara. Isso me irrita profundamente. Poder contar com meus amigos de verdade e primeiramente com minha mãe é algo que me deixa muito feliz! Gosto muito de cachorro, é o meu bicho de estimação.

Fonte: a autora

Escreva a resposta

- 1) Quem escreveu o texto que você leu?
- 2) Essa pessoa é anônima ou famosa?

3) Para quem esse texto foi produzido?

Marque a alternativa correta:

4) Onde está vinculado o texto que você leu?

() Na internet

() Na tv

() No jornal

() No livro

5) Com que finalidade a autora escreveu o texto?

6) Esse texto que você acabou de ler é:

() uma carta

() um convite

() um perfil

() uma autobiografia

ATIVIDADE III

- ✓ Fazer uma leitura do perfil IV e V e solicitar que os alunos respondam às questões abaixo no caderno.

PERFIL IV

Nome: LUANA DOS SANTOS

Aniversário: 1º de fevereiro

Eu gosto de ficar zoando as pessoas. Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros. Adoro comer besteiras, principalmente “X-tudão”! Meu bicho de estimação é o cachorro.

Fonte: A autora

PERFIL V

Nome: Briam e Kewym

Nós gostamos de jogar futebol, soltar pipa e de brincar de pique ajuda. Tem uma coisa que nos deixa irritados: é quando o vídeo game trava.

Ficamos muito chateados! Também gostamos de handaball.

Fonte: A autora

1) Localize nos textos

	Texto II	Texto III
Quem escreveu esses textos?		
Em que locais esses textos foram publicados?		
Para quem esses textos foram produzidos?		
Qual o objetivo dos autores ao escreverem esses textos?		

2) Com base na leitura dos perfis, responda

- a) As informações dadas por esses perfis são reais ou imaginárias?
- b) Que tipo de informação o perfil pode trazer?

3) Porque uma pessoa escreve ou publica um perfil?

- () Para divulgar fatos sobre si mesma.
- () Para divulgar fatos sobre a vida de outras pessoas.

Marque as afirmações corretas

4) Com qual finalidade um leitor pode procurar um perfil para ler.

- () Para conhecer a vida de uma pessoa.
- () Por curiosidade simplesmente
- () Para se entreter.
- () Para saber das notícias que estão acontecendo no mundo.
- () Para saber como utilizar um aparelho eletrônico.

5) Responda as questões

- a) Que outros fatos dos perfis dos autores você gostaria de saber e que não estão nos textos que você leu?
- b) Qual perfil que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

6) Leia o trecho a seguir, observando as palavras em destaque.

Eu gosto de ficar zoando as pessoas. Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros.

- a) Em que outro lugar a palavra “eu” poderia ser colocada?
- b) Se no lugar da palavra “eu” tivesse sido colocada a palavra “nós”, como ficaria o trecho? Reescreva-o fazendo a substituição e as adaptações necessária.
- 7) Qual é o tempo verbal utilizado quando se escreve um perfil?
- () Presente
- () Passado

UNIDADE IV – PRODUZINDO PERFIL



Objetivo: Esta unidade tem por objetivo a produção do perfil dos alunos em Libras (em vídeo)² e em Português.

Tempo estimado: 16h/a

ATIVIDADE I

- ✓ Trabalhar com os alunos as regras para se fazer um bom vídeo do perfil em Libras. Para isso, acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=CFyRHIFM2nM>. Acesso em: 21 de junho de 2018.
- ✓ Produzir um vídeo do perfil de cada aluno em Libras.

ATIVIDADE II

- ✓ Escrita - Pedir aos alunos que escrevam seu perfil.

ATIVIDADE III

- ✓ Reescrita - Fazer a reestruturação dos perfis produzidos pelos alunos.

² Produzir um perfil inicial em vídeo pois, além de possibilitar o registro do pensamento original da pessoa surda, considerando sua língua natural, também é uma ferramenta essencial para a publicação de materiais em nível acadêmico disponível a toda comunidade surda e interessados no assunto.





Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

- ✓ Enfatizar que a capa não é apenas uma imagem aleatória, mas diz algo do sujeito, como suas preferências pessoais, faz parte de suas apreciações valorativas. Depois, solicitar aos alunos que escolham uma foto/imagem para compor sua capa.

ATIVIDADE III

- ✓ Pedir aos alunos que pesquisem frases/pensamentos de pessoas famosa, inclusive surdos, e que escolham uma para colocarem na capa de seu Facebook.

ATIVIDADE IV

- ✓ Pedir aos alunos que atualizem seu perfil no Face.
- ✓ Solicitar a cada aluno que abra a “janela/ícone” sobre.
- ✓ Solicitar aos alunos que atualize/abasteça esta página a partir do perfil produzido por eles.

UNIDADE VI – GLOSSÁRIO COMO RECURSO PARA A APRENDIZAGEM



Objetivo: esta unidade tem por finalidade a criação de um glossário em português/ SignWriting³ e em Libras a partir de uma organização lexicográfica dos vocábulos utilizados nas atividades de multiletramentos trabalhadas com os alunos, a partir do gênero perfil de Facebook. A elaboração de um glossário, para os alunos surdos é muito importante, pois eles são usuários de outra língua, dessa forma, deve-se pensar em recursos que ajudarão no processo ensino- aprendizagem dos surdos. A construção do glossário é um instrumento capaz de tornar a aprendizagem dos surdos eficaz e serve de apoio, garantindo uma melhor assimilação dos conteúdos,

³ A palavra em inglês, “SignWriting” significa “Escrita de Sinais” no Brasil. O SignWriting é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais. Até agora, as únicas formas de registro das línguas gestuais eram em vídeo, registro que continua a ser uma forma valiosa para a comunidade surda.

possibilitando a aprendizagem dos alunos em sua língua materna e também auxilia para que o trabalho do professor aconteça com melhor qualidade.

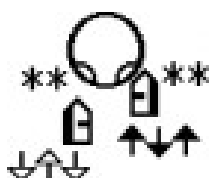
Tempo estimado: 52h/a

ATIVIDADE I

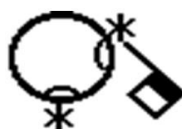
- ✓ Produzir o glossário em Signwriting.
- ✓ Selecionar os vocábulos.
- ✓ Levar os alunos na sala de informática.
- ✓ Pedir para que cada aluno crie uma nova pasta com seu nome na área de trabalho.
- ✓ Distribuir os vocábulos para os alunos e pedir que eles organizem o glossário seguindo a seguinte ordem: imagem+palavra+escrita do sinal. Exemplos:



FACEBOOK



SURDO



LIBRAS



ATIVIDADE II

- ✓ Produção do glossário em Libras.

ATIVIDADE III

- ✓ Editar em DVD o glossário em Libras e em Português/SignWriting e entregar para os participantes da pesquisa.
- ✓ Divulgar as atividades desenvolvidas pelos alunos para a comunidade escolar.

2. RELATÓRIO DA PESQUISA

2.1. INTRODUÇÃO

Este relatório, no âmbito da Linguística Aplicada, tem como tema central a escrita para surdos em língua portuguesa, considerando-a como segunda língua, por meio da incorporação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na elaboração do gênero perfil no *Facebook*. De fato, a realidade dos surdos frente ao processo educacional da língua portuguesa é, ainda, um obstáculo enfrentado no ambiente escolar, seja por metodologias fragmentadas, devido à ausência de profissionais capacitados, seja por políticas públicas ineficazes e, também, pela própria falta de volição dos próprios alunos, em contextos variados de surdez além da pouca participação desta comunidade quanto ao uso das TIC.

Nossa investigação não trata, de forma específica, da inclusão de surdos em escolas bilíngues, por isso o bilinguismo, embora seja uma noção relevante para nossa proposta, não é um eixo central de pesquisa. O trabalho desenvolveu-se em turmas regulares, formada por alunos com diferentes graus de surdez, que cursam o 8º/ 9º anos do ensino fundamental II, os que nasceram surdos e os que perderam a audição devido a problemas de saúde, em uma escola bilíngue, do noroeste do Paraná.

A motivação para a realização da pesquisa nasce da nossa trajetória como professora da comunidade surda, na qual, após o término da graduação de Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM), começamos, no ano de 2002, a lecionar numa escola bilíngue do noroeste do Paraná, na disciplina língua portuguesa, devido a uma indicação, já que até então, não tinha nenhum contato com surdos.

De fato, no início foi muito difícil, pois não conhecia a Libras, não sabia como transmitir o conteúdo de português àqueles alunos. Nas primeiras semanas, contei com a ajuda de uma intérprete nas aulas, porém, depois de uma semana, a direção do colégio explicou que não teria como permanecer com esta profissional. Foi assim que tive que aprender a Libras, a fim de conhecer o sujeito surdo e a sua cultura. Dessa forma, me especializei em Educação Especial e participei de muitos cursos de ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua e cursos de Libras oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação/SEED. Contudo, foi o contato diário com os surdos a chave para auxiliar na aprendizagem da Libras.

A grande dificuldade, desde 2004 até hoje, tem sido, principalmente, a elaboração de materiais didáticos adequados a este contexto, na medida em que a escola não possui material didático próprio e as políticas governamentais igualmente não mostram interesse nessa comunidade. Mesmo estando situada dentro de uma universidade pública, embora não tenha vínculo administrativo com ela, não houve, até ao momento, nenhum trabalho de aproximação, por exemplo, entre os cursos de licenciatura e a escola, de modo a instaurar um diálogo que favorecesse tanto o conhecimento desse tipo de comunidade, como, também, projetos de formação continuada, parcerias com os estágios supervisionados, dentre outras atividades.

Todo este cenário nos motivou a buscar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como um caminho para ressignificar nossa formação teórico-metodológica e auxiliar a escola e os alunos na elaboração de um material didático para as turmas para as quais lecionamos.

Faz-se relevante afirmarmos, ainda, que este relatório partiu do pressuposto de que a primeira língua (L1) dos surdos é a Libras (MEC, 2004, p.21) e que, portanto, a língua portuguesa é vista como segunda língua (L2). Segundo a Lei nº 10.436/2002, lei de Libras, esta é a língua oficial e legal para comunicação e expressão dos surdos. Exatamente por isso, as atividades propostas precisam ser vistas dentro dessa perspectiva, a fim de que não sejam mal interpretadas por um leitor mais desacostumado com a comunidade surda.

A língua portuguesa, na realidade, pode ser considerada como a segunda língua para a comunidade surda, na qual, para Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), a relação entre essas línguas (a materna – Libras e o português) permite que o processo de letramento da comunidade surda seja particular, visto que

[...] condições de bilinguismo diferem daquelas observadas para pessoas ouvintes usuárias ou aprendizes de duas línguas orais/escritas; aproximam-se dos processos desenvolvidos por outros grupos socioculturais minoritários que vivem em territórios geográficos específicos; porém deles também se afastam, na medida em que surdos e ouvintes e, portanto, as duas línguas envolvidas neste processo, convivem em um mesmo espaço/tempo (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 134).

Compreender, portanto, como desenvolver atividades de leitura e escrita, na perspectiva do bilinguismo é desafiador para todos aqueles que lidam com a comunidade surda e, decorre, disso nossa primeira justificativa para esta pesquisa: a escassez de pesquisas que tratam das práticas da leitura, da escrita e da gramática, na perspectiva do bilinguismo.

Uma segunda justificativa, decorrente da primeira, é a dificuldade de escrita do surdo, exatamente por ser a língua portuguesa sua segunda língua. Silva (2016), por exemplo, ao analisar as práticas de ensino de língua portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico, verificou que não há como aprender e/ou ensinar uma L2, sem que os aprendizes já tenham sistematizado sua L1. Ademais, o processo de ensinar essas duas línguas está sob a responsabilidade do intérprete de Libras, já que os alunos não frequentam o atendimento educacional especializado e tampouco têm contato com instrutores surdos. Os resultados de Silva (2016) demonstraram que o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita como L2, não se efetiva no cotidiano escolar dos alunos surdos do Ensino Fundamental no contexto pesquisado, tendo em vista que eles estão em fase de aprendizagem tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto do português, de maneira simultânea.

No âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), a dissertação de Almeida (2016), intitulada “O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero narrativa autobiográfica” teve como objetivo propor atividades de produção textual, a partir do gênero narrativas autobiográficas, visando ao desenvolvimento da escrita no contexto da inclusão de alunos nas escolas regulares. O resultado verificou que, por meio da comparação de dados da atividade diagnóstica e das produções finais, os alunos, tanto os ouvintes quanto os surdos, encerraram a sequência didática conhecendo as marcas ou características do gênero narrativas autobiográficas. Deste modo, foi constatada a importância do trabalho sequenciado para o aprendizado das estratégias de escrita, valorizando a diversidade linguística presente na escola inclusiva, em especial, a Libras.

Uma terceira justificativa para nossa pesquisa deve-se ao desenvolvimento das TIC e, em contrapartida, os poucos trabalhos que se debruçaram na elaboração de materiais didáticos, para comunidade surda, a partir de gêneros digitais, a exemplo do perfil do *Facebook*. A grande maioria das pesquisas, na realidade, investiga muito mais questões de interação, a exemplo de Pinheiro (2012), que analisou vídeos para surdos publicados no *Youtube*, e concluiu que esta plataforma representa um contexto midiático que possibilita não apenas a divulgação de elementos da cultura surda, mas, sobretudo, viabiliza a produção, a negociação de sentido e o consumo dessa cultura, revelando modos de ser surdo na contemporaneidade.

Também Moreira (2012), embora não tenha investigado especificamente

materiais didáticos, fez uma pesquisa-ação concluindo que as redes sociais com os vários suportes, como vídeos, textos e imagens, enriquecem o processo de comunicação, estimulando os surdos no uso da língua portuguesa escrita, auxiliando-os no desenvolvimento de sua memória e dos estudos de modo geral. Esta conclusão para nós foi bastante estimuladora para a definição do gênero a ser trabalhado.

Fraga (2017) fez uma pesquisa bastante próxima a nossa, na qual investigou como eventos de multiletramento para alunos surdos favorecem o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa. Realizada em uma instituição pública de ensino regular e inclusivo, do nordeste do Brasil, com alunos do oitavo ano, a autora concluiu que os seis sujeitos surdos analisados apresentaram-se responsivos às atividades de multiletramento desenvolvidas e conseguiram estabelecer diferentes sentidos às suas produções textuais, o que reforça a importância de trabalho com as novas tecnologias.

Consequentemente, a inclusão de uma “cidadania comunicativa surda” (cf. CLAUDIO, 2015) é a nossa quarta justificativa. Essa forma de cidadania implica no desenvolvimento de práticas sociais que busquem garantir os deveres e direitos no campo da comunicação, além de relacionar as dimensões cultural e social que vinculem, no ambiente em que está o surdo, não os critérios discriminatórios, mas valores de igualdade e de oportunidade de crescimento.

Nesta mesma direção, Cortina (2005) ressalta que o sujeito contemporâneo, seja ele surdo ou não, transita e se constitui por múltiplas dimensões. Não se trata mais de assumir uma cidadania no âmbito político e social ou, ainda uma cidadania que vise apenas o plano econômico. Como membros de uma sociedade civil, as participações culturais, de naturezas variadas, a exemplo daquelas instituídas pelas novas TIC, também são constitutivas desse novo sujeito e, por isso, devem ser a ele oferecidas democraticamente.

Uma das iniciativas, já bastante conhecidas dos professores, para tentar introduzir nas escolas as práticas sociais, consideradas importantes, ocorre por meio dos documentos oficiais, que traduzem nossa quinta justificativa. Não há dúvida de que as TIC têm impactado as relações sociais, os modos de produção e de recepção do conhecimento, as práticas de letramento e escrita, bem como os próprios documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, s.d.), que traz como diferencial, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), à incorporação das chamadas práticas da tecnologia e da informação para a sala de aula, a fim de desenvolver competências relacionadas à troca de

informações, experiências e ideias em diferentes contextos, com base no conhecimento das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital, para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Por fim, a sexta e última justificativa diz respeito à escolha do gênero perfil, em função do próprio interesse dos alunos e em razão de que se constituem como uma das dimensões comunicativas de comunicação relevante, não apenas para a comunicação dessa comunidade, mas também para sua própria constituição como sujeitos sociais.

Diante de todo esse cenário emergiu nossa pergunta de pesquisa: as atividades propostas para criação de um perfil no *Facebook* colaboraram para que o aluno surdo desenvolvesse competências de leitura e, especialmente, de escrita na língua portuguesa?

Para desenvolvermos nossos objetivos, organizamos este trabalho em três seções.

Na primeira seção Metodologia e dados da pesquisa, apresentamos o percurso metodológico da investigação, com destaque à natureza e ao tipo de pesquisa, o contexto, as fases e as categorias analíticas.

Na segunda seção, Discussão teórica, descrevemos sobre a “Educação de surdos no contexto brasileiro”, elencando pontos históricos e atuais importantes da educação de surdos, detalhando ainda sobre “Os aspectos linguísticos da Libras e da LP: semelhanças e diferenças”, esclarecendo pontos significativos para diferenciação destas línguas.

Abordamos também a importância da LIBRAS, além de relatar sobre o letramento e multiletramento e sua relevância na educação de surdos, destacando a importância dos gêneros discursivos na aprendizagem destes alunos, enfatizando o uso do gênero perfil como ferramenta de ensino.

Na terceira seção, Discussão dos dados e resultados, apresentamos a descrição e análise da aplicação da proposta didático- pedagógica aplicada com alunos do 8º/9º anos do Ensino Fundamental II, de uma escola bilíngue para surdos, do noroeste do Paraná.

Na conclusão, expomos os resultados da pesquisa, demonstramos como as atividades foram pensadas e refletimos sobre sua aplicabilidade.

2.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Como objetivo geral da pesquisa temos:

- Reconhecer os impactos da implementação de um material didático no desenvolvimento de atividades de escrita em língua portuguesa para alunos surdos com o gênero perfil no *Facebook*.

Como objetivos específicos:

- Verificar as principais dificuldades dos alunos nas atividades propostas;
- Discutir se ou quais atividades ajudaram o aluno surdo a melhorar mais significativamente habilidades na escrita.

2.3. METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA

2.3.1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa circunscreve-se, inicialmente no âmbito da Linguística Aplicada (LA), cujas preocupações se voltam para questões e problemas reais de linguagem, neste caso a dificuldade de alunos surdos escreverem textos em língua portuguesa.

Moita-Lopes (2006) afirma que a LA é uma área de investigação aplicada, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, e que, por isso mesmo, constitui uma área interdisciplinar, podendo congrega diferentes campos epistemológicos para ressignificar um problema de uso de linguagem.

Nossa pesquisa também se define como qualitativa e interpretativista, pois insere-se em um campo social, neste caso a sala de aula, e volta-se para questões relacionadas ao ensino da produção textual escrita em língua portuguesa. No panorama interpretativista, a percepção do que ocorre num dado fenômeno não pode estar desarticulada das práticas sociais, do contexto e de suas significações. Por isso mesmo, o conhecimento não é visto como algo pronto, mas como algo que se constrói coletivamente (SÁ, 2001).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa abrange uma abordagem interpretativa do mundo, visto que o objetivo é o estudo de coisas em seus cenários naturais. Já Creswel (2007) descreve que na perspectiva qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, no qual os

dados são coletados descritivamente. Desta forma, a pesquisa qualitativa está inserida nos estudos interpretativistas, já que busca "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), de uma situação específica.

Optamos pela realização de uma pesquisa-ação, que é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, pois permite a busca de resolução para algum problema da prática escolar. Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação educacional é:

[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Por consequência, todos os envolvidos participam ativamente da pesquisa e frequentemente discutem sobre o desenvolvimento desta, sendo a pesquisa-ação “[...] um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152).

Baldissera (2001) descreve que o método de pesquisa-ação engloba várias técnicas de pesquisa, como coleta e interpretação de dados, intervenções nos problemas, organizações de ações, além de procedimentos de trabalho em grupo para produção do conhecimento além das atividades que serão desenvolvidas.

Segundo Tripp (2005), a investigação para a pesquisa-ação é realizada em quatro fases cíclicas: PLANEJAR, AGIR, DESCREVER E AVALIAR, representadas na figura seguinte:

Figura 1 - Fases da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005).

No nosso caso, buscou-se planejar, implementar e avaliar as práticas sobre a temática. Inicialmente analisamos possíveis ações que seriam implementadas realizando uma reflexão crítica e um “diagnóstico da realidade do campo de pesquisa, levantamento da situação e dos problemas” (GRITTEM, MEIER; ZAGONEL, 2008, p. 767), avaliando a aplicabilidade da proposta. Para isso, foi necessária uma fundamentação teórica sobre o tema, além de um delineamento de atividades específicas para a comunidade surda.

Na sequência, foram planejadas as ações da proposta, especificando cada atividade a ser desenvolvida, com objetivo de compreensão do conteúdo. Por seguinte buscamos descrever os efeitos da proposta, procurando verificar os resultados obtidos, analisando e discutindo os dados, já que, “o objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa” (BETTI, 2006, p. 103).

A avaliação dos resultados da ação ocorreu ao longo do desenvolvimento do trabalho, porém será principalmente destacada ao final do cronograma de práticas propostas, por meio da participação e/ou envolvimento dos alunos e da apresentação/divulgação dos vídeos dos perfis destes para a comunidade escolar, além da elaboração do material didático (glossário em português/SignWriting e em Libras). Desta forma, avaliaremos as possíveis adaptações e incrementos que podem ser incluídos visando o aperfeiçoamento do trabalho. Sobre isto, Tripp (2005) descreve que a pesquisa-ação é deliberativa, na qual o pesquisador participa do processo e os pareceres e avaliações são produzidos por ele visando maior eficiência do ensino.

2.3.2. FASES DA PESQUISA

A aplicação do nosso material didático foi um pouco mais demorada que de outros colegas, em escolas regulares, na medida em que o aluno surdo tem um processamento cognitivo mais demorado que o não surdo. As fases podem ser melhor visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Fases da pesquisa

FASES	MESES	OBJETIVOS
Aplicação do diagnóstico inicial.	Maio/2017	- Realizar uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos frente ao conteúdo de gêneros discursivos.
Estudos e levantamento bibliográfico sobre o gênero perfil de Facebook para produção das oficinas.	Agosto, Setembro, Outubro, Novembro/2017	- Buscar conhecimento teórico sobre os gêneros discursivos, especificamente sobre o perfil. - Desenvolver oficinas que contemplem as necessidades dos alunos, buscando oportunizar conhecimento sobre o gênero estudado.
IMPLEMENTAÇÃO		
Unidade I Quem sou eu?	Abril/2018	- Organizar um caderno de perguntas e respostas. - Fazer com que os alunos se autodescrevam. Como ele se veem.
Unidade II Leitura de alguns perfis	Maio/2018	- Selecionar materiais que contemplem o gênero perfil. - Ampliar as capacidades de leitura.
Unidade III Reconhecendo o gênero perfil	Maio/Junho/2018	- Compreender a estrutura básica de composição do gênero perfil por meio de textos variados. -Desenvolver atividades de leitura sobre o gênero perfil. - Reconhecer a função social do gênero em estudo. -Compreender os elementos utilizados na produção do gênero perfil.
Unidade IV Produzindo perfil	Julho/2018	- Elaborar um perfil em português e em Libras a partir do conhecimento adquirido sobre o contexto de produção, estrutura composicional e estilo estudados nas oficinas. - Reconhecer as dificuldades e erros no processo de escrita. -Reescrever o perfil a partir das dificuldades caracterizadas.
Unidade V O perfil no Facebook	Agosto /2018	-Organizar o perfil dos alunos no Facebook, averiguando o face de cada aluno: Como é, se faltam dados, se existem amigos, quem são, nível de interatividade, tópicos de conversa e descrição do perfil.
Unidade VI Glossário como recurso para a aprendizagem	Setembro/ Outubro/ Novembro/ 2018	-Criar um glossário em português/SignWriting e em Libras a partir de uma organização lexicográfica dos vocábulos das atividades utilizada nas oficinas.

Produção final Apresentação das atividades realizadas pelos alunos para a comunidade escolar	Dezembro/2018	- Divulgar a toda comunidade escolar as atividades desenvolvidas pelos alunos.
--	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Para elaboração do material didático e sua análise, utilizamos as categorias analíticas inspiradas em Bakhtin (1997), como: contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional, além de abordar fatores gramaticais para seguimento das análises.

2.3.3. O CONTEXTO

2.3.3.1. *A escola*

A proposta didático-pedagógica foi realizada em um colégio bilíngue do noroeste do Paraná.

O colégio atende crianças e jovens na Educação Infantil (1 turma), Ensino Fundamental (8 turmas) e Ensino Médio (3 turmas), atendendo 41 alunos surdos de Maringá e região. O colégio conta com distintos profissionais, como: direção, pedagogos, psicóloga, professores de diferentes disciplinas, incluindo educadores surdos, além de secretários, funcionários de serviços gerais e uma atendente.

A educação proposta pelo colégio está embasada no modelo bilíngue de ensino, no qual acredita-se que a Língua de Sinais é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito surdo com seus pares e outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, no colégio todos os profissionais dominam a Língua Brasileira de Sinais e os alunos recebem a formação regular no Ensino Fundamental e Médio, respeitando as Diretrizes Curriculares para a construção de um currículo inclusivo.

2.3.3.2. *Os alunos*

Os alunos do colégio, em sua maioria pertence à classe média baixa à classe

média baixa, aproximadamente 70%, e 30% à classe baixa.

O trabalho foi realizado com quatro alunos. Dois alunos surdos do 8º ano e duas alunas surdas do 9º ano do ensino fundamental. Com a finalidade de preservar o anonimato dos alunos, escolhemos identificá-los como Lion, Tom, Bel e Yasmin. Esses pseudônimos serão usados em todos os momentos em que aquele aluno for mencionado no decorrer desse relato científico.

Lion é surdo com implante coclear. Apresenta perda profunda bilateral. Orelha direita 95 db, orelha esquerda 85 db. Aprende a partir de experiências visuais, faz uso de aparelho auditivo. Omite sons e às vezes responde a sons altos. É dócil, cooperativo, gosta de atividades coletivas. Tem ótima socialização, relacionando-se sem agressividade e dividindo bem o espaço com os colegas. Apresenta dificuldade na leitura e escrita.

Tom apresenta perda auditiva profunda bilateralmente. Orelha direita 80 db e orelha esquerda 85 db. Aprende a partir de experiências visuais, faz uso de aparelho auditivo. Apresenta dificuldade de internalizar vocabulários novos e de ler e escrever. Interage bem com os colegas, é cooperativo, curioso, tem vontade de aprender, adora animais, principalmente gatos, gosta de jogos eletrônicos e de viajar.

Bel tem perda auditiva mista de grau severo. Apresenta histórico de otite. Foi realizado IPRF devido a boa oralidade. Aprende a partir de experiências visuais, faz uso de aparelho auditivo. Gosta de animais, línguas, principalmente da escrita de sinais, é inteligente, educada, prestativa, compromissada com os estudos, adora as redes sociais e tem ótima interação com os amigos e professores. Apresenta uma escrita e leitura típica de um aprendiz de segunda língua.

Yasmin tem 14 anos e apresenta perda auditiva de grau profundo, na orelha direita 65 db e grau severo para profundo na orelha esquerda 60 db. Apresenta boa leitura e escrita do português. É educada, interage bem com os colegas e professores, gosta de animais, cinema e desenhar. As informações são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Índice Percentual de Reconhecimento de Fala

	Intensidade	Monossílabas	Dissílabas
Palavras faladas	-	25	25
Orelha direita	100dB	96%	92%
Orelha esquerda	100dB	96%	88%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos foram comunicados sobre a realização da pesquisa no contexto da sala de aula e de que seus nomes não seriam revelados, em conformidade com os princípios éticos que orientam a realização de pesquisas científicas. Além disso a pesquisa foi submetida ao comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (COP), junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), aprovada sob o número de CAAE 02127418400000104.

Em suma, trata-se de quatro alunos surdos com interesses diversificados, mas dispostos a colaborar com a aplicação da proposta didático-pedagógica.

2.4. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.3.4. O CENÁRIO EDUCACIONAL PARA SURDOS NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos alguns pontos históricos e atuais enfrentados pela comunidade surda no contexto educacional, buscando demonstrar as ações iniciais para implementação da escola de surdos no Brasil, mostrando os principais marcos que foram a base para o desenvolvimento bilíngue no país. Além de esclarecer contrastes entre a Libras e a língua portuguesa, distinguindo alguns aspectos linguísticos entre a Libras e a língua portuguesa, explicando as diferenças e ressaltando a importância do papel do educador na sensibilização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, nesta seção, discorreremos sobre os multiletramentos e sua relevância, destacando a importância dos gêneros discursivos na aprendizagem dos alunos surdos, além de enfatizar o uso do gênero perfil como ferramenta de ensino.

2.3.5. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

As pessoas portadoras de surdez, ao longo da história, assumiram diversos lugares sociais: eram toleradas, flageladas, mortas e, na Antiguidade, até, conforme Mascia e Silva Junior (2009), consideradas débeis e ignorantes. Honora (2009) relata, inclusive, casos bastante cruéis, em que a família que tinha um filho surdo, geralmente, o lançava ao mar para morrer ou o abandonava, por acreditarem que era um castigo para a família por algum pecado cometido no passado.

Depois disso, inúmeros esforços foram realizados, ao longo da história, para o desenvolvimento de uma linguagem para a comunidade surda. O contexto histórico

brasileiro da educação para surdos se iniciou em 1855, quando por ordem de D. Pedro II foi trazido para o país o professor surdo francês Ernest Huet, com o intuito de realizar um trabalho voltado para a educação de crianças surdas. Posteriormente, em 26 de setembro de 1857, foi fundada a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente conhecido Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (GOLDFELD, 2001).

Por muitos anos, o INES foi a única escola de surdos e até hoje é referência educacional do Brasil. A partir dos ensinamentos de Huet, a língua de sinais foi difundida pelo país, sendo comemorado o “Dia nacional do Surdo” na mesma data de criação da primeira instituição brasileira para surdos.

Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no Rio de Janeiro, iniciando os trabalhos em defesa dos direitos das pessoas surdas, tendo por objetivos:

[...] promover e assessorar a educação e a cultura dos indivíduos surdos; incentivar o uso dos meios de comunicação social apropriados à pessoa surda, especialmente em Libras; incentivar a criação e o desenvolvimento de novas instituições, nos moldes das modernas técnicas de atendimento, visando ao diagnóstico, à prevenção, à estimulação precoce, à educação, à profissionalização e à integração da pessoa com deficiência auditiva; realizar convênios com entidades públicas e/ou privadas, escolas técnicas, artísticas e artesanais e outras instituições no sentido de promover a profissionalização da pessoa surda de acordo com os padrões (modernos e atuantes) de eficiência (FENEIS, Relatório anual, 1997, p. 7-8).

Outro marco para a comunidade surda, ocorreu com a normatização dos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, juntamente com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nos artigos 4º, 58, 59 e 60 que asseguram às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional, juntamente com outras disposições (FELIPE, 2006).

Em 2002, a Libras é reconhecida no Art. 1º da Lei 10.436 como:

meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, também foi importante, visto que este regulamentou a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, abordando sobre a inclusão da Libras como

disciplina curricular, sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, entre outros pontos importantes.

Kassar (2007) expõe que, apesar de toda essa construção histórica dos direitos da comunidade surda, é importante ocorrer um envolvimento dos setores escolares e também da comunidade, pois, mesmo existindo o amparo legal, é necessária uma luta constante, demandando uma ação conjunta para melhorias das políticas públicas educacionais.

A partir da década de 1980, no contexto educacional dos surdos, tem sido defendida a metodologia bilíngue, tendo grande destaque com crescente número de adeptos (GOLDFELD, 2001). O bilinguismo pressupõe que o surdo seja bilíngue, ou seja, adquira sua língua materna (LIBRAS) e tenha como segunda língua o português. Para Quadros (2011),

A distinção entre segunda língua e língua estrangeira está relacionada com a forma de acesso às línguas. O ensino de uma língua estrangeira se dá de forma institucionalizada ou em contextos em que a língua não faz parte da comunidade na qual a pessoa está inserida. Nesse caso, a pessoa aprende a língua estrangeira em um curso de ensino de línguas. No entanto, o termo segunda língua pode abarcar o termo língua estrangeira, isto é, uma língua estrangeira sempre é uma segunda língua. No Brasil, o inglês e a língua de sinais Americana, por exemplo, são consideradas línguas estrangeiras. No entanto, a Libras, ainda que seja uma segunda língua para os ouvintes, não é considerada uma língua estrangeira, por fazer parte das línguas usadas no Brasil. Da mesma forma, a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua para os surdos, mas não é uma língua estrangeira (QUADROS, 2011, p. 71).

A Educação Bilíngue (EB) surge, assim, como um novo modelo de tratamento da surdez, fazendo com que esta seja reconhecida como uma diferença e não como deficiência. Além disso, é fundamental neste processo o respeito não somente para com o uso de Libras no ambiente escolar, mas também, com a inclusão de indivíduos surdos (SANTOS, 2012).

A responsabilidade da escola em ofertar a EB é, também, assegurada no Capítulo VI do decreto 5.626/05:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da

singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue àquelas 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).

Peixoto (2006, p. 206) destaca que “reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas”. Ou seja, não é possível o trabalho escolar sem a presença das duas línguas e sem o reforço de que a Libras é sempre a língua oficial do surdo.

Brito (1993) explana que o tipo de bilinguismo que as escolas precisam adotar é do tipo diglótico, ou seja,

[...] o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não objetivo. Concluindo, o Bilinguismo Diglótico pode ser considerado a forma mais eficiente de abordagem educacional do surdo, seja este portador de surdez leve ou profunda. Além do mais, constitui-se na única possibilidade de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo, na sua plenitude (BRITO, 1993, p. 65).

Sobre a Educação Bilíngue, Slomski (2010) afirma que:

no campo da educação dos surdos, consiste em reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito que esta tem de adquirir uma língua natural e também de aprender a língua oficial do país (Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como uma segunda língua (SLOMSKI, 2010, p. 47).

Butler e Hakuta (2004), ao explicar sobre o bilinguismo, apontam que:

[...] indivíduos ou grupo de pessoas que obtêm habilidades comunicativas em diversos níveis de proficiência, nas formas oral e escrita, com o propósito de interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade. Do mesmo modo, o bilinguismo pode ser definido como o estado psicológico e social de indivíduos ou grupo de pessoas que resulta das interações via língua(gem) no qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos) são utilizados para a comunicação (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 115).

Para Quadros (1997a), os conteúdos necessitam ser trabalhados na língua nativa dos educandos, no caso, a Libras. Desta forma, o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer em ações específicas durante as aulas, nas quais os alunos precisam compreender que estão desenvolvendo atividades sobre determinada língua, como a leitura e escrita da língua portuguesa.

Todavia, Quadros (2011, p. 191) destaca que:

[...] os alunos surdos têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-aluno surdo. Eles encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente por acaso.

Esse fato acarreta inúmeras consequências, pois, os alunos já chegam na escola com uma língua consolidada, carecendo desenvolver práticas que englobem esta característica.

Fernandes (2011) afirma que, para um processo educacional significativo voltado para o ensino bilíngue, é necessário envolver uma gama de possibilidades, consonante com a realidade de cada escola e/ou município, principalmente no que diz respeito à disponibilidade de profissionais capacitados para esta modalidade, sendo basilar existirem serviços especializados para estes alunos.

Góes (2000) explana que:

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. Essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez (GÓES, 2000, p. 29).

O mais entristecedor, como professora, é ver, concordando com Góes (2000), que, muitos pais, não aceitam a surdez de seus filhos e não aprendem a Libras, sendo a escola o único local onde esses sujeitos conseguirão efetivamente sentirem-se como sujeitos bilíngues.

Káil (2013), ao estudar a aquisição de linguagem, destaca a importância do ensino de Libras desde os primeiros anos de vida da criança, no intuito de auxiliá-la a perceber sua própria identidade linguística. Isso quer dizer que, para ocorrer um efetivo desenvolvimento da linguagem no aluno surdo, “é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela” (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 19). O papel da família e de toda sociedade, para que o aluno surdo tenha uma identidade própria, é, portanto, determinante, além da escola.

Ao pensar no trabalho desenvolvido nas escolas, sejam específicas para surdos ou não, Quiles (2010) destaca que muitos professores não compreendem (ou

não se esforçam para) a importância de se levar em consideração estratégias adequadas de ensino para alunos surdos, ou seja, insistem em ensinar o português com as mesmas metodologias utilizadas para as crianças ouvintes, desconsiderando a Libras como língua materna dos surdos.

De fato, pedagogia surda demanda de um professor capacitado para atuar em sala de aula, no qual sendo este surdo ou com capacitação profissional (intérprete de Libras) tenha a consciência fundante de que a LP é uma segunda língua, sendo fundamental para o processo de inclusão e aquisição da linguagem em Libras (GONÇALVES; FESTA, 2013). Logo, verifica-se a importância de se inserir o aluno surdo num contexto propício, cercado por pessoas que dominam a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, a fim de instaurar uma aprendizagem significativa.

Apesar de todos os esforços legais, no Brasil, o bilinguismo, tanto na escola como fora dela, ainda é um objetivo a ser alcançado, tendo em vista que a Libras é uma língua relativamente nova e tendo em vista também que, dados científicos, relatando a evolução dos alunos sob este método, ainda são insuficientes. Assim, é necessário não apenas aprimoramento da legislação vigente, buscando a inclusão social e escolar deste grupo, para que possam desenvolver seu potencial de linguagem, pensamento e consciência, mas também eventos, pesquisas que se debrucem a estudar a Libras como primeira língua. Exatamente por isso o material que apresentamos necessita ser visto sob esse prisma, a fim de que possa ser corretamente compreendido.

2.3.6. OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS E DA LP: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Antes de discutirmos alguns aspectos referentes à língua de sinais e sua transposição para a língua portuguesa como segunda língua, entendemos ser necessário inicialmente definirmos o que se compreende por aluno surdo, por mais óbvio que isso possa parecer. Entretanto, assim, como em uma sala de ouvintes, o professor precisa lidar com as diferenças cognitivas de seus alunos, pensando em alunos surdos, o professor precisa compreender as diferenças existentes dentro desse grupo, em relação à própria surdez, pois essas diferenças podem ser determinantes para o ensino e a aprendizagem, e para escolha de metodologias de ensino por parte do professor.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2007), é considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum, e parcialmente surdo aquele que, mesmo com a perda auditiva, possui audição funcional com ou sem prótese. Além disso, a deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida e existem graus de surdez, que, do ponto de vista educacional, podem ser agrupados em dois grandes grupos que se subdividem, cujas diferenças podem ser significativas para a rapidez do processo de aquisição do português. Conforme Sacks (1998), o primeiro grupo seria os do parcialmente surdos, que engloba os sujeitos com surdez leve e moderada e o grupo dos efetivamente surdos.

A perda auditiva do surdo é verificada em decibéis. No grupo de surdez leve estão, portanto, aqueles que possuem perdas até 40 dB, o seja, essa perda impede a percepção perfeita de todos os fonemas da língua portuguesa, mas não a aquisição normal da linguagem, podendo, entretanto, causar algum problema articulatório na leitura ou na escrita. Já no grupo de surdez moderada, há uma perda entre 40 e 70 dB. Esse limite se encontra no nível da percepção da palavra, porém, em um ambiente ruidoso, alunos deste grupo apresentam dificuldades de discriminação auditiva. Esses alunos identificam palavras, mas apresentam dificuldades em compreender frases gramaticais mais complexas.

O grupo dos surdos, por sua vez, se subdivide em surdez severa e profunda. O grupo da surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. Essa perda permite a identificação de alguns ruídos e percepção de um timbre bastante forte. A compreensão verbal, nesses casos, está em dependência da utilização da percepção visual e da observação dos contextos de interação. Já na surdez profunda, a perda é superior a 90 dB, impedindo a percepção da identificação da voz humana e de aquisição da linguagem oral natural. Esses indivíduos apresentam sérias deficiências de conhecimento linguístico, sobretudo na produção escrita, e precisam de muita mediação do professor para ultrapassarem essas dificuldades, em um processo que é bastante lento.

Desse modo, podemos dividir a perda auditiva em cinco classes, de acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Quadro 3- Níveis de perda auditiva

Surdez leve	Surdez moderada	Surdez acentuada	Surdez severa	Surdez profunda
perda auditiva entre 25db e 40db	perda auditiva entre 41db e 55db	perda auditiva entre 56db e 70db	perda auditiva entre 71db e 90db	perda auditiva acima de 91db

Fonte: Elaborada pela autora.

Além da importância de compreender os diferentes graus de surdez, é importante para o professor entender as semelhanças entre as duas línguas, que reside no fato de que a Libras é uma língua visual-gestual e não é universal, ou seja, difere de país para país e como a língua portuguesa, apresenta variações, regionalismos e dialetos próprios. Outro ponto de semelhança com a LP é ser composta por níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Da mesma forma que qualquer outra língua, a língua de sinais é adquirida naturalmente. Quadros (1997b) explica que a criança surda para adquirir a linguagem passa por etapas similares ao de uma criança ouvinte, podendo-se citar processo pré linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

No que diz respeito à fonética e fonologia, na LP as unidades mínimas são os fonemas, já na Libras podemos afirmar que as unidades mínimas são:

Configuração de mãos que é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal. Ela pode ser diferente pelo lugar, número de dedos estendidos, se a mão é fechada e também se usa as duas mãos, ou uma configurada sobre a outra para servir de apoio.

Ponto de articulação. Local onde o sinal será realizado no momento da sinalização, a maior especificação do corpo é muito importante já que a região no espaço é muito ampla, esse espaço é limitado e vai desde o topo da cabeça até a cintura.

Movimento representa o deslocamento de uma ou de ambas as mãos no espaço, durante a realização do sinal, se leva em conta a direção, a frequência e a maneira do sinal.

Orientação e direcionalidade referem-se à direção tomada pela mão na realização de determinado sinal. Pode-se direcionar a palma da mão para cima, para baixo, para dentro, para fora, para a direita, para a esquerda ou na diagonal.

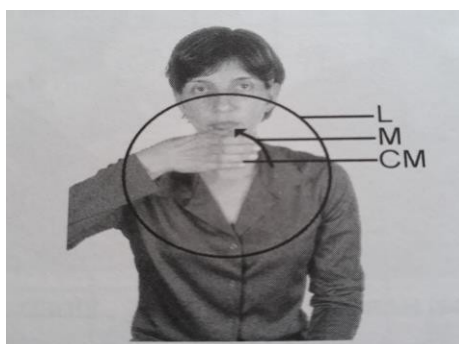
Expressão facial e corporal são elementos extremamente importantes para a transmissão da mensagem, as expressões são consideradas elementos não-manuais que complementam a formação constituinte dos sinais, que tem como objetivo a diferenciação de significados e a marcação na construção sintática da língua (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 34).

Em outros termos, os sinais da Libras são constituídos a partir dessas unidades

mínimas denominadas como parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira. Dessa forma, para conseguir transmitir as informações, o surdo se vale de sinais lexicais próprios compostos pelos principais parâmetros: configuração de mão, locação e movimento, ilustrado na seguinte figura.

A Figura 2 mostra os parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira (baseado em Ferreira-Brito, 1990, p. 23).

Figura 2 - Parâmetros fonológicos da Libras



Fonte: Adaptado de Ferreira-Brito (1990).

Similar a LP, a Libras contém um léxico que permite a criação de novos sinais, sendo a raiz enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização. Já para a formação de novas palavras em LP são inseridos prefixos ou sufixos a uma raiz (KLIMA; BELLUGI, 1979).

Dessa forma, as principais semelhanças entre as duas línguas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Semelhanças entre a Libras e a LP

Língua de Sinais e Língua Portuguesa	São sistemas de comunicação.
	São línguas naturais.
	São constituídas de níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.
	Apresentam convencionalidades próprias.
	Conferem identidade a quem usa.
	Apresentam variantes regionais.
	Os usuários nativos de Libras adquirem a linguagem tão rapidamente quanto crianças brasileiras adquirem a língua portuguesa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Se as duas línguas apresentam algumas semelhanças, da mesma forma,

diferenças entre elas se apresentam, sendo fundamental esclarecer as disparidades entre estes grupos, além de se evidenciar os motivos das dificuldades enfrentadas por alunos surdos no desenvolvimento de textos escritos.

Uma distinção relevante entre as duas línguas se refere à produção, expressão e recepção. Enquanto a LP caracteriza-se por ser oral- auditiva, cuja principal característica é a linearidade, ou seja, os fonemas são produzidos um de cada vez, a língua de sinais é motora-espacial, sendo sua principal característica a simultaneidade, como, por exemplo, os padrões faciais e gestuais realizados ao mesmo tempo.

Duarte e Padilha (2012) explanam que é importante pensar no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa pelos surdos, visando entender as particularidades linguísticas respeitando as regras da língua materna e segunda língua e, além disso, estabelecer “para o- aprendiz, possibilidades de edificação de signos em ambas e buscando correlacionar as duas gramáticas/estruturas, para não propormos uma aprendizagem impossível para o surdo” (DUARTE; PADILHA, 2012, p. 317). Os autores ainda destacam que:

A Libras, como toda e qualquer língua, não poderá ser compreendida apenas como um conjunto de regras gramaticais ou palavras dicionarizadas, uma vez que a interação suscita processos entonacionais, que produzem novos sentidos e, conseqüentemente, novas configurações de sinais (DUARTE; PADILHA, 2012, p. 315).

Nesse viés, vale destacar, que a escrita dos surdos não segue as mesmas construções da escrita dos ouvintes, que empregam como apoio a linguagem oral (ALMEIDA, 2016). Sendo a Libras uma língua predominantemente visual, não existem nela artigos, preposições e conjunções, pois não se fazem necessárias, daí a dificuldade do surdo em escrever textos em língua portuguesa. Ele precisará organizar-se de modo completamente diferente do qual está habituado, pois terá que lidar com elementos que não fazem sentido para ele, como é o caso da própria estrutura frasal do português. Sem a referência oral auditiva, escrever, para o surdo, consiste em um grande desafio, cujo processo é muito mais lento, comparativamente ao aprendizado de um aluno ouvinte aprendendo outra língua.

Em português, por exemplo, a frase “O meu sobrinho vai se formar como jornalista em dezembro”, em Libras seria “Dezembro agora sobrinho meu formatura jornalista”. Se de um lado, ouvintes usam a mesma estrutura morfo-sintático-semântica para o português falado e escrito, essa relação, em Libras, não se estabelece.

Outro fator que precisamos considerar é que em língua de sinais as palavras não se constituem a partir de sons, mas pelas mãos que se movimentam simultaneamente, e não de forma linear. Por isso mesmo, diferentemente de alunos ouvintes, que são expostos à língua materna, desde bebês, os alunos surdos, em sua maioria, não convivem com sua língua materna desde pequenos, alguns, inclusive, apenas em unidades escolares especializadas como a que lecionamos, o que dificulta, ainda mais, a aquisição do português como segunda língua.

Falar, portanto, uma língua e ter que escrever outra é uma diferença linguística que precisa ser muito bem compreendida pelos professores que trabalham com esse alunado, a fim de evitar a exclusão escolar, bem como interpretações errôneas referentes, por exemplo, a falta de capacidade do surdo em aprender a língua portuguesa, ou, ainda, a presença de alguns mitos sobre a língua de sinais, tais como:

A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos;
 Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas;
 Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais;
 A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
 As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
 As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31-37).

Além desses enfrentamentos, é preciso compreender que, tal como em outras línguas, existe uma diversidade de línguas de sinais, visto que cada país apresenta sua própria língua de sinais, devido as singularidades provindas dos diferentes fatores de cada lugar.

Pereira et al. (2011) mencionam que tanto a LP como a Libras apresentam sistemas de regras similares, possuindo um léxico, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática. Os autores descrevem que, “indiferentemente das línguas orais, os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas localizações nesse espaço” (PEREIRA et al., 2011, p. 61).

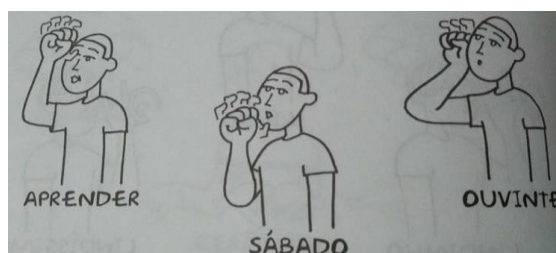
Felipe (2001) relata que os sinais na Libras são constituídos pela combinação do movimento com as mãos com determinado formato em algum lugar como as partes

do corpo. Desta forma, no processo de formação dos sinais de Libras alguns parâmetros são evidenciados, como configuração das mãos, localização, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não manuais (PEREIRA et al., 2011).

Fica claro, que o surdo carece empregar muitos componentes para se comunicar, o que evidentemente dificulta o processo de escrita, já que, por exemplo, várias palavras são formadas na mesma localização do corpo, porém com configurações de mãos diferentes.

A Libras apresenta traços distintivos que podem ser considerados como traço de sonoridade ou ponto de articulação na língua portuguesa. Em ambas as línguas se ocorre a substituição de um traço distintivo altera-se o vocábulo na LP e o sinal na Libras (PEREIRA et al., 2011). Um exemplo simples são as palavras “aprender, sábado e ouvinte”, que apresentam a mesma configuração de mãos e movimento, porém são construídas em locais distintos (Figura 3).

Figura 3 - Traços distintivos da Libras



Fonte: Pereira et al. (2011, p. 66).

A Libras, portanto, dispõe de regras que estabelecem as distintas combinações admissíveis ou não para os critérios de configuração das mãos, movimento, localização e orientação das palmas das mãos. Na LP isso também é observado, onde existem restrições para combinação de consoantes e vogais na formação do vocábulo (PEREIRA et al., 2011).

Em relação aos trabalhos com conectivos e uso de sinais, Almeida (2016) argumenta que o emprego destes meios é importante para:

organizar os variados tipos de frases que se deseja criar – as afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas – pode ganhar mais significado para o aluno surdo quando este passa a compreender a sua língua não como uma falta, mas como algo diferente (ALMEIDA, 2016, p. 56).

Neste contexto, a Libras é considerada uma língua sintética, não se utilizando dos artigos e nem das preposições (QUADROS; KARNOPP, 2004), em que os sinais

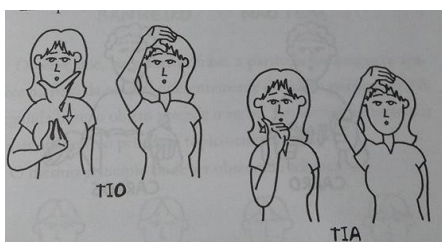
pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras, a exemplo de nomes, adjetivos, verbos e advérbios (ALMEIDA, 2016).

Botelho (2010) descreve que um dos principais problemas do sujeito surdo ao escrever é a escassez ou ausência de vocabulário nesta língua, na qual, muitas vezes, o aluno conhece a palavra em LP, mas não consegue utilizá-la adequadamente.

Em relação aos adjetivos, estes constituem uma classe específica na Libras, estando sempre na forma neutra, desta forma, não têm marcação para gênero e nem para número (FELIPE, 2001), diferentemente do que ocorre em LP.

Segundo Pereira et al. (2011) na LP a flexão nominal apresenta variação de gênero alterando os nomes, já na Libras, a indicação de sexo é apontada por um sinal que aponta o gênero (Figura 4).

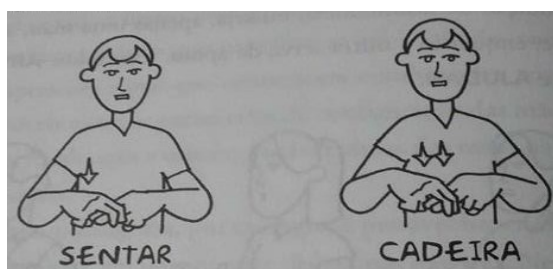
Figura 4 - Flexão nominal na Libras



Fonte: Pereira *et al.* (2011, p. 87).

Quadros e Karnopp (2004) enfatizam que a flexão verbal de tempo é um elemento muito complicado para estes sujeitos que indicam o tempo das ações em seus enunciados em LIBRAS por meio de movimentos direcionais ou marcações não-manuais. Assim, o movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos (Figura 5).

Figura 5 - Aspectos morfológicos de verbos na Libras

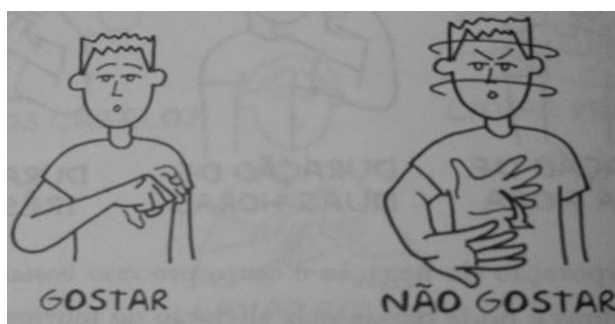


Fonte: Pereira *et al.* (2011, p. 70).

Em relação aos verbos, Miranda e Campos (2013) argumentam que o professor de LP terá à disposição vários processos de flexão próprios da língua de sinais (pessoa, número, grau, modo, reciprocidade, foco temporal, aspecto temporal e aspecto distributivo).

Na Libras, quando o verbo a ser utilizado é negativo, ocorre a modificação do movimento do sinal, na qual as formas negativas são acompanhadas de meneio negativo de cabeça e expressão facial de negação (PEREIRA et al., 2011).

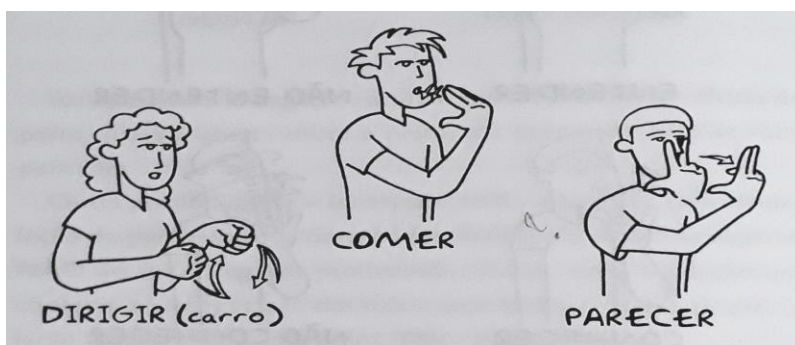
Figura 6 - Exemplo do emprego de sinais para verbos negativos



Fonte: Pereira et al. (2011, p. 74).

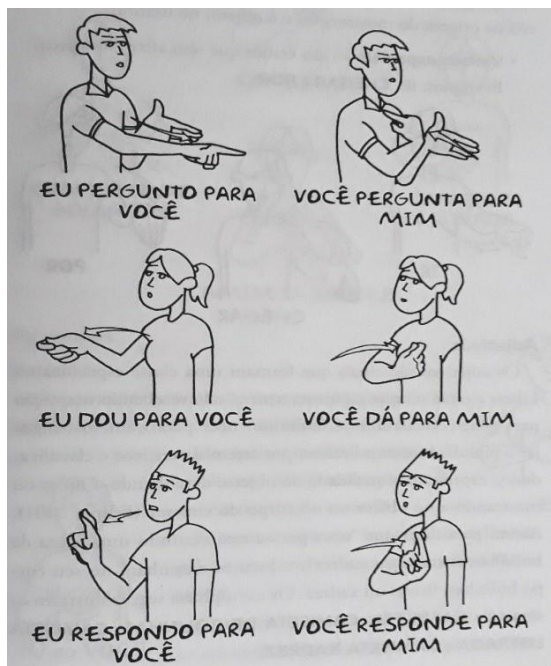
Além disso, os verbos na Libras são divididos em três classes: simples, direcionais e espaciais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Verbos simples flexionam em pessoa e número, não incorporando afixos locativos.

Figura 7 - Verbos simples na Libras



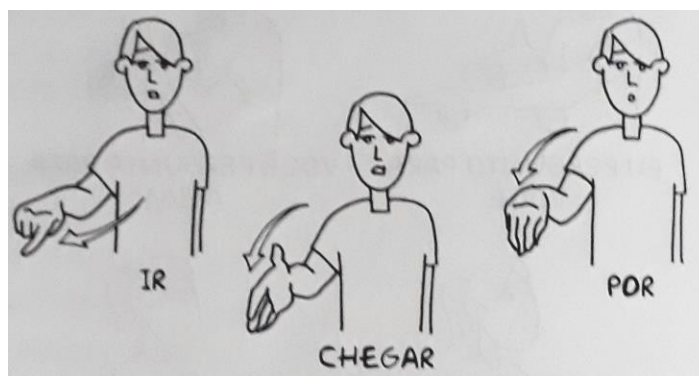
Fonte: Pereira et al. (2011, p. 76).

Já os verbos direcionais, se flexionam em pessoa, número e aspecto, não associando afixos locativos.

Figura 8 - Verbos direcionais

Fonte: Pereira *et al.* (2011, p. 77).

Por fim, os verbos espaciais apresentam afixos locativos:

Figura 9 - Verbos espaciais

Fonte: Pereira *et al.* (2011, p. 78).

Entretanto, é fundamental que haja um enriquecimento lexical dos surdos sobre alguns principais verbos em LP, para posteriormente trabalhar suas flexões nesta língua (ALMEIDA, 2016).

Em relação à expressão de posse, ambas as línguas contêm formas pronominais específicas para apontar a posse: “ambas têm morfologia de caso (genitivo), formando um paradigma de pessoa” (SALLES *et al.*, 2004, p. 124).

Outra questão, é que em LP os termos determinantes flexionam concordando

em gênero e número com o núcleo nominal por meio de sufixos flexionais (ALMEIDA, 2016). Miranda e Campos (2013) mencionam que, em Libras, não há flexão de número e gênero nos determinantes, podendo ser marcada, no caso deste último, se considerada essencial para os fatos a serem transmitidos.

Assim, podemos observar que as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são:

Quadro 5- Diferenças entre a Libras e a LP

LÍNGUA DE SINAIS	LÍNGUA PORTUGUESA
Canal visual-gestual.	Canal oral-auditivo.
Gramática própria.	Gramática própria.
L1 para surdos.	L1 para ouvintes.
L2 para ouvintes.	L2 para surdos.
Constitui de gestos, sinais, alfabeto manual, expressão facial e corporal.	Constitui de letras, palavras. Frases e textos.
Não faz uso de artigos, preposições e conjunções.	Utiliza artigos, preposições e conjunções.
Não tem marca para gênero/número.	Apresenta marca para gênero e número.
A indicação de gênero é apresentada pelo sinal de “HOMEM” ou “MULHER” antes do sujeito.	A flexão nominal apresenta variação de gênero. As letras “a” e “o” indicam feminino ou masculino.
Verbos não flexionam.	Verbos flexionam em pessoa, número, grau e modo.
Verbos de ligação são inexistentes.	Apresentam verbos de ligação.
Negação depois do verbo.	Negação antes do verbo.
Organização sintática: V-S-O; S-O-V; S-V-O.	Organização sintática: S-V-O.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dias (2012) menciona, que devido as diferenças entre ambas as línguas, inúmeros são os casos em que o aluno se recusa a escrever, argumentando que a LP é complicada. Muitas vezes isso ocorre devido à falta de sensibilidade de pessoas próximas, como familiares e educadores, em compreender e verificar a dificuldade da tarefa, indicando somente os erros. A autora cita ainda que “a ausência de mecanismos gramaticais pode parecer, para alguns ouvintes, invalidar completamente um texto que pode sim fazer sentido quando analisado sem se ater a todas as normas” (DIAS, 2012, p.11). Logo, é essencial que o professor motive e instigue a

aprendizagem da Língua portuguesa, para que o aluno se identifique, entenda a importância desse processo e aprenda a gostar dele.

2.3.7. LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA SURDEZ

Inúmeras tentativas buscando a alfabetização de crianças surdas no ensino da língua portuguesa já foram realizadas, nas quais, todavia, foram empregadas metodologias artificiais de estruturação de linguagem e do uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Muitos trabalhos indicam o fracasso da escrita para o aluno surdo, entretanto, o texto escrito é uma ferramenta essencial, sendo empregada como fonte de informação e conhecimento, o que leva a busca por seu significado efetivo (ANDRADE; MADEIRO, 2011).

Pereira (2009, p. 09) reitera que a Libras é a “principal porta de acesso do aluno surdo na sociedade, é ela quem irá fazer com que ele comece a ver e entender o mundo e o que se passa nele, assim podendo ter uma vida normal como a de pessoas ouvintes”. Exatamente por isso falamos em letrar o aluno surdo e, mais recentemente, em multiletrar.

O termo letramento foi usado pela primeira vez no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2009). Já Silva (2011) cita que o termo emergiu nos anos 70 com alguns educadores inspirados nas metodologias de Paulo Freire e em sua concepção de letramento como prática social e não somente como alfabetização.

Soares (2009, p. 18) define o letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. O conceito, ao nosso ver, parece envolver apenas a apropriação do sistema e não, necessariamente, a atribuição de sentidos pelo aluno.

Mortatti (2004) explica que o conceito de letramento está relacionado com as funções da língua escrita, e que

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

O letramento para o aluno surdo nesse viés, ocorre como consequência da

alfabetização, sendo imprescindível considerar as práticas de leitura e de escrita dos alunos surdos (SCHELP, 2009). Desta forma, a proposta indicada pelo letramento de surdos é baseada em textos cotidianos, possibilitando ao aluno a compreensão da sua realidade (BALDO; IACONO, 2009).

De acordo com Fernandes (2006, p. 7) o “letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais”. Isso quer dizer que os dois processos devem ocorrer de forma concomitante, como ocorreria o alfabetizar letrando em contexto de não bilinguismo.

Lodi, Harrison e Campos (2002) explicam que o letramento não deve se resumir exclusivamente à prática escrita, na qual “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”, em contextos sociais diversos (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 36).

Mais do que isso, o uso intenso das tecnologias na atualidade exige um posicionamento mais crítico tanto de nós professores, quanto de nossos alunos diante dos vários gêneros que circulam nos mais diversos campos, já que, esses campos, além de ideológicos acabam por construir identidades que se refratam nas discussões na sala de aula.

Se entendemos que o letramento é um processo sócio-histórico de aquisição e de uso da linguagem, esse processo deve estender-se às salas de aulas também no contexto de surdez, de forma que o aluno tenha contato com o que Bakhtin/Voloshinov (2004) compreendem como língua viva, entendida como a língua em sua real circulação. Isso quer dizer que apenas finalizar as séries da educação básica, não garante que o aluno efetivamente esteja letrado. Modelos estruturalistas e ensino, centrados prioritariamente no código tem sido frequentes para alunos surdos e, por isso mesmo, não têm produzido resultados, nem mesmo na própria apropriação da língua portuguesa como L2.

Soares (2009) afirma que levar um aluno a tornar-se letrado implica em transformar a pessoa, no sentido de que seu modo de se inserir na cultura e de viver na sociedade transformam-se significativamente. Ampliando a discussão, Walsh (2010) explica que, frente à essa sociedade tecnológica, o professor deve lidar com a multimodalidade dos gêneros discursivos para que tanto ele, quanto seus alunos possam agir de forma mais crítica diante da realidade e da linguagem.

A unidade básica de análise do letramento, segundo Silva (2007), é o evento

de letramento, ou seja, são atividades observáveis, como por exemplo, a leitura de um livro, a escrita de um e-mail, ou, a construção do perfil no Facebook, que tornam os eventos plurais. Em uma aula, por exemplo, podemos observar vários eventos de letramento, tais como: exposição oral do professor, debate dos alunos, correção do caderno, chamada, etc. Heath (1983) define, eventos de letramento como atividades em que a leitura e a escrita estabeleçam uma relação de retroalimentação com as práticas sociais, vez que, cada uso reflete uma dada situação sociocultural e vice-versa

Na comunidade surda, o letramento vem sendo pensado e estabelecido a partir do modelo autônomo de letramento (cf. STREET, 2012), não levando em consideração o contexto de atuação no qual esses indivíduos estão e precisam estar, como pessoas participantes de uma mesma sociedade. Como afirma Street (2012, p. 07):

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

Esse modelo, na realidade, desconsidera os contextos de interação e compreende a noção de leitura e escrita como decodificação e codificação. Ao pensarmos em letramento, precisamos, no entanto, pensar em um conjunto de práticas socioculturais, organizadas e situadas. Essas práticas “permitem ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica” (XAVIER, 2002, p. 02).

A concepção de um letramento múltiplo surge, então, para “desafiar esse letramento singular autônomo” (STREET, 2014, p. 71) que, por muito tempo, desconsiderou aspectos fundamentais como a cultura, o empoderamento e a ideologia, ao mesmo tempo, que deu às atividades de leitura e escrita finalidades artificiais e universais.

Para Bakhtin (2003), a palavra é ideológica por sua natureza, os significados, por sua vez, não são fixados a priori, mas se revelam em cada situação de interação, o que, aponta para a compreensão do letramento como prática social, entendendo-o como:

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

Botelho (2010) enfatiza que os processos de escolarização dos alunos surdos fogem da construção de sujeitos letrados, já que as instituições de ensino não levam em consideração que a aprendizagem da leitura e escrita é estritamente dependente da aquisição da língua de sinais. A autora ainda afirma que estas ações podem “desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes” (BOTELHO, 2010, p. 65). Portanto, o letramento escolar para surdos desenvolve práticas de leitura e de escrita, resultando na ampliação de competências para ler e escrever, propiciando o emprego socialmente destes processos.

Pereira (2002) descreve que, para os alunos surdos, os problemas em relação à escrita estão relacionados com práticas pedagógicas inadequadas, desenvolvidas de forma fragmentada. Conforme Galuch e Mori (2010), na maioria das vezes a escola está mais preocupada em identificar e/ ou tabular as dificuldades.

Rojo (2009), a partir dos estudos do Grupo de Nova Londres, amplia a discussão ao destacar que a escola não tem valorizado as práticas de letramento existentes fora dela, o que leva a um ensino descontextualizado da realidade dos alunos. Para a autora, a escola deve auxiliar o aluno a estabelecer significados não apenas aos letramentos valorizados, mas a variedades de práticas de leitura e escrita existentes em todo e qualquer local. Assim, traz a ideia de letramentos multissemióticos, que valorizam as múltiplas linguagens; os letramentos críticos “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108).

Segundo a autora, o termo multiletramentos surgiu com objetivo de abranger as discussões atuais relacionadas com as novas pedagogias de letramento. Dessa maneira, os letramentos múltiplos também podem ser compreendidos como as diferentes culturas, pertencentes aos diversos campos da linguagem, sejam essas culturas locais ou periféricas, valorizadas ou não valorizadas. Infelizmente, ao nosso ver, no cenário educacional a cultura do surdo ainda não foi incorporada nos materiais

didáticos, o que tem desmotivado, e muito, esses alunos a aprender uma segunda língua, neste caso a portuguesa.

As práticas multiletradas se originaram com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 08).

Martins e Lins (2015) destacam que:

A necessidade dos multiletramentos dos surdos é ainda anterior ao surgimento das novas tecnologias e a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto vai ao encontro à visualidade fundamental na aprendizagem dos surdos, à pedagogia visual, em específico, a qual se caracteriza como um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues, na medida em que pode sustentar a aprendizagem dos surdos em um tripé formado por texto, imagem e vídeo (MARTINS; LINS, 2015, p. 193-194).

O uso de tecnologias permite que os alunos surdos tenham contato com materiais mais atrativos, como os textos multimodais, além de construir seus próprios textos, empregando linguagens múltiplas, aperfeiçoando sua escrita (GESUELI; MOURA, 2006).

Nobrega (2015) explica que essa multiplicidade de práticas letradas existentes na sociedade é materializada em uma diversidade semiótica, estando presente no ambiente educacional, ampliando a responsabilidade da escola em desenvolver práticas que promovam letramentos múltiplos de forma crítica, permitindo que o aluno identifique nos diferentes discursos suas intenções e estratégias.

Lemke (2010, p. 459) explana que é fundamental compreender antes de ensinar como os vários letramentos e tradições culturais combinam as modalidades semióticas distintas, construindo mais significados do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Neste contexto, Rojo (2012) explica que:

Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discurso etc.) (ROJO, 2012, p. 23).

Diante desse cenário, Rojo (2010) destaca, em seus estudos, os três tipos de letramento a serem considerados quando da promoção de uma educação linguística

contemporânea:

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]

os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...]

os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...] (ROJO, 2010, p. 437, grifos da autora).

Pensar em multiletramentos para o aluno surdo significa “trazer para o primeiro plano os discursos sobre o próprio fazer dos participantes das pesquisas que [...] frequentemente têm suas vozes silenciadas e suas concepções invisibilizadas” (KLEIMAN, 2013, p. 22). Isso requer uma maior reflexão sobre o papel da linguagem, dos sujeitos e de suas práticas sociais. Por isso, a escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, já que deve “estar precisando de remodelações, de adequação, de reconfiguração de modo a realmente atender às novas demandas” (SILVA, 2011, p. 11).

Nesse contexto, as tecnologias digitais são uma ferramenta valorosa de comunicação para os sujeitos surdos, visto que:

Acesso às redes sociais, chamadas de vídeo, mensagens instantâneas e tradutores online garantiu a tais sujeitos uma inserção comunicativa até então impensável, resultando em um grande interesse e busca pela aquisição desses serviços e dos aparelhos tecnológicos (MARTINS; LINS, 2015, p. 202).

Assegurar a participação da comunidade surda ao acesso tanto dessa tecnologia como dos gêneros digitais é dever tanto do Estado como das escolas. Todavia, é necessário pensar em um trabalho orientado em sala de aula por uma concepção de linguagem que seja coerente à formação político-cidadã que queremos para nossos alunos.

2.3.8. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM, OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O PERFIL NO FACEBOOK

A perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem pressupõe que esta seja uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, dentro

de um processo de interlocução, que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, em diferentes momentos da história.

Geraldi (1996) afirma que a linguagem, nessa perspectiva, possibilita aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. Deste modo, a produção e compreensão de signos reflete a participação em processos comunicativos distintos, sob registros e ideologias divergentes, em relações de hierarquia, baseado em princípios individuais, de grupo, de local, classes distintas, etc (PONZIO, 1998, p. 114).

Com os estudos de Bakhtin e de seu Círculo, a interação verbal é a realidade determinante do funcionamento da língua, o que faz do dialogismo e da alteridade os pilares básicos da concepção de linguagem dialógica.

A concepção de diálogo de Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo. Tal heterogeneidade deve ser levada em conta quando nos referimos a interação, enquanto comunicação verbal entre os humanos; essa comunicação tem um caráter não linear da informação, não há uma direção única de emissor (escritor/autor) e receptor (leitor/autor), mas um caráter dialético. (ROTAVVA, 1999, p. 157).

Assim, é impossível pensar a linguagem fora das relações que a ligam a outrem. Para Bakhtin (2003) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (p. 113). Essa dupla orientação evidencia que não há manifestação linguageira sem que ocorra uma resposta (imediate ou não) do outro, nas práticas sociais de interação.

Dirigir-se a alguém caracteriza a existência de um enunciado concreto, o que faz do destinatário/interlocutor/o outro⁴ o principal elemento de vida do enunciado concreto. Como efeito, a noção de enunciado concreto instaura a ideia de que toda compreensão de um enunciado é de natureza responsiva, o que quer dizer que não ficamos indiferentes diante de uma determinada enunciação, podemos assumir diversas atitudes ou diferentes relações dialógicas, como: de aceitação, de negociação, de confronto, de sensibilização, de réplica e mesmo sermos indiferentes, o que ainda será uma resposta. Conforme atesta Bakhtin:

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso real para mim, não são ouvintes passivos, mas

⁴ Consideramos os termos como sinônimos, no entanto na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1992), Bakhtin/Voloshinov referem-se ao termo “interlocutor”; já na *Estética da recepção* (2003) Bakhtin utiliza-se do termo “o outro”.

participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se à alguém, de estar voltado para o destinatário (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Além disso, em relação à responsividade, Bakhtin (2003, p. 271-272) assinala a existência de diferentes graus:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real e plena (...). É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado (....) pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...) é uma compreensão responsiva de efeito retardado.(grifos meus).

A responsividade é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada; é silenciosa, quando não é imediata, porém, há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental; e é de efeito retardado, quando a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da comunicação, em outras situações comunicativas.

Menegassi (2008) e Hila (2013), estudando as diferentes manifestações de responsividade, chegaram a um quadro-resumo, bastante interessante a esta pesquisa:

Quadro 6 - Níveis da responsividade

MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE	SIGNIFICADO
1. Compreensão responsiva ativa e crítica	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação.
2. Compreensão responsiva ativa	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia.
3. Compreensão responsiva passiva	Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado.
4. Compreensão responsiva silenciosa	Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.

**5. Compreensão
responsiva muda ou
de efeito retardado**

Resposta deslocada temporalmente da situação de origem,
pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.

Fonte: HILA (2013).

Essas diversas atitudes responsivas, em busca da compreensão do enunciado, e com vistas à internalização, são contínuas no processo de interação verbal. Fazer, portanto, com que o aluno passe de uma compreensão responsiva silenciosa para ativa é, sem dúvida, a nossa busca como professores. Exatamente por isso, este conceito será a nossa base para analisar as atividades propostas em nosso material.

Ao tomar, portanto, o enunciado concreto como base das relações dialógicas, não podemos deixar de enfatizar, além da questão da alteridade, que delimita as fronteiras do enunciado, a relação entre o enunciado e os gêneros do discurso, que representam a diversidade de enunciados existentes, o que os tornam essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. O próprio Bakhtin (2003), aliás, destaca que todo trabalho investigativo sobre qualquer material linguístico deve operar com enunciados concretos, relacionados aos diferentes campos da atividade humana.

Assim todo gênero pressupõe um campo social como princípio organizador, que, na verdade, é muito mais que uma simples delimitação espacial, mas, sobretudo, refratam relações ideológicas que, por sua vez, incidem sobre os gêneros.

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 43).

Desta forma, cada esfera exhibe uma orientação social determinada para a realidade, para objetos discursivos e funções ideológicas específicas, no qual, os gêneros do discurso não são indiferentes às especificidades de sua esfera (PEREIRA, 2013).

Os gêneros discursivos circulam em distintos cenários sociais, podendo propiciar ao aluno surdo várias formas de interação. Logo, para compreensão dos discursos é necessária uma análise em âmbito social e histórico, visto que estes são elaborados a partir da ideologia que os origina e também devido às relações dialógicas em que se inserem os interlocutores discursivos e o objeto de seu discurso (DORZIAT,

2011).

Bakhtin (2003) explica que a escolha do gênero é determinada em função da característica do local da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, do intuito discursivo, do campo de circulação. Desta forma, o locutor se adapta/ajusta ao gênero escolhido para posterior desenvolvimento deste (BAKHTIN, 2003). Esses elementos, juntamente com o campo de circulação, compreendem o contexto de produção de cada gênero.

Assim, com base na teoria de Bakhtin (2003), Hila (2005) elaborou resumidamente os elementos do contexto de produção.

Quadro 7 - Condições de produção com base em Bakhtin

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
1.	Parceiros da interação e suas posições sociais =locutor e destinatário
2.	A finalidade da interação, querer-dizer do locutor
3.	A esfera onde ocorrerá a interação, que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais
4.	O tema
5.	O gênero escolhido (e suas formas realizáveis)

Fonte: Hila (2005 p. 3).

Adotar o gênero do discurso como uma forma de trabalho com a língua viva, compreendendo o contexto de produção de cada um deles, exige implicações para o ensino. Nesse sentido, Rojo (2005) afirma que

aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio- históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e temas discursivos - e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

Os gêneros, no âmbito da surdez, apresentam papel relevante, pois “conhecendo e se apropriando da existência de diferentes contextos de produção, os aprendizes da escrita podem desempenhá-la de forma mais próxima do adequado para aquele determinado contexto” (ANDRADE; MADEIRO, 2011, p. 04). Da mesma forma que é importante para um ouvinte, o trabalho com os gêneros em sala de aula

com surdos é fundamental. Para Hila (2008), esse singular trabalho traz inúmeras vantagens, na medida em que:

Abrem possibilidade de se integrar a prática a leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica; (b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania [...] (c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leva em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e prática didáticas plurais e multimodais; (d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantêm noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero; (e) fornecem subsídios para (re) pensarmos novas formas de organização curricular, etc. (HILA, 2008, p. 02).

Além disso, Bakhtin (2003) menciona que os gêneros do discurso são formas mais ou menos estáveis que refletem as condições específicas de cada esfera social por meio de três especificidades:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja pela seleção dos recursos fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para o autor essas categorias “estão indissoluvelmente ligadas no todo do enunciado e são igualmente determinadas pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Rodrigues (2001) também afirma que estes três fatores são complementares entre si e constituem as especificidades provenientes de cada campo, conferindo aos gêneros do discurso o seu caráter relativamente estável. A autora descreve também que todo gênero tem um conteúdo temático determinado, ou seja, seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica. “Se na realidade o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado, adquire um sentido particular, [...] nos limites da intenção (vontade, propósito discursivo) do autor” (RODRIGUES, 2001, p. 43).

Fiorin (2006, p. 62) afirma que o tema, “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Bakhtin (2003) também relata que o tema do enunciado é distinto, conforme que se modificam as situações de interação. A esse respeito, Grillo (2006) relata que:

O tema do gênero refere-se ao modo de relação do enunciado com o objeto

de sentido; é de natureza semântica; caracterizasse por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto de sentido e por compor-se de uma expressão valorativa, [...] (GRILLO, 2006, p. 146).

Além disso, não podemos estudar o tema de um enunciado, materializado em um gênero do discurso, sem considerarmos o contexto de produção em que se organiza. Em relação a esse aspecto, Costa-Hübes e Rosa (2015) explicam que é preciso considerar:

[...] os elementos que circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e de uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos/apreciações sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para a ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer (COSTA-HÜBES, 2015, p. 05).

Referente ao estilo, Bakhtin (2003, p. 265) descreve que cada gênero tem um estilo e “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados [...]”. Logo, é preciso compreender que o estilo é indissociável da unidade de sentido e de composição (PEREIRA, 2013). Para Brait (2006), “o estilo tem a ver com o gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere” (BRAIT, 2006, p. 94-95), determinando os usos dos recursos linguísticos para representar e refratar a realidade no gênero.

Em relação à composição do gênero, Bakhtin (2003, p. 301) explica que está ligada a uma “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo”. Para o autor, a composição do gênero são os métodos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado. Rodrigues (2001) esclarece que “na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44), sendo o elemento mais característico do gênero (BAKHTIN, 2003).

Entretanto, Melo e Rojo (2014) esclarecem que não podemos tomar como conceitos similares estrutura composicional e forma arquitetônica. A arquitetônica considera as dimensões internas e externas de um gênero e explicita, a partir dessas relações, “a valoração advinda de um posicionamento ideológico e axiológico do autor-criador (...), determinante para o efeito de sentido do enunciado (MELO; ROJO, 2014, p. 257). É, portanto, um movimento muito mais amplo que a análise da forma

composicional. Na verdade, é uma alternativa para pensarmos no mundo dos sentidos dos enunciados.

A arquitetônica está relacionada à totalidade da situação e só pode ser dimensionada a partir do objeto interno (da materialidade), orientado para sua relação com o externo: para o autor-criador que se posiciona a partir de um lugar social, ideológico e axiológico, no processo de interação; para o lugar que o texto/enunciado ocupa no todo acabado como elo da cadeia de textos/enunciados; perpassado pelo contexto maior e pela situação imediata, concreta, de produção; que se corporifica em determinado gênero de discurso (com sua forma de composição), para abrigar as avaliações e assim por diante. No caso do gênero perfil de Facebook, é possível enxergá-lo, pela perspectiva da arquitetônica bakhtiniana. Melo e Rojo (2014) e Melo reforçam que esta concepção, abrangente e flexível, é bastante rica para o tratamento de enunciados multissemióticos contemporâneos, pois possibilita o acionamento de vários elementos relacionados ao sentido.

O nome Facebook é um substantivo composto: face significa “cara” em língua portuguesa e book significa livro segundo o dicionário Michaelis on-line (2017), o que indica que a tradução literal de Facebook pode ser “livro de caras”. O Facebook é uma rede social que permite diversos tipos de propósitos comunicativos: conversar com amigos; compartilhar textos, mensagens, links, vídeos e fotografias. Além disso, conforme Silva (2016), o aluno utiliza esse tipo de rede também para se representar, se construir e se reconstruir. Quando constrói o seu perfil, o adolescente está demonstrando aquilo que lhe constrói socialmente, a fim de ser visto e ouvido.

Para se cadastrar nesta rede, o usuário precisa criar um perfil, nosso interesse nesta investigação, que implica em uma (auto)avaliação axiológica desse sujeito social, em uma seleção e organização das informações que irão construir a sua imagem identitária para os outros e compor os sentidos que este usuário quer construir ou divulgar, ou seja, as suas próprias valorações.

Uma das primeiras atividades que o usuário realiza é a escolha da sua capa de abertura, que também denotará valorações pessoais que compõem a sua identidade, já que a capa possibilita ao usuário expor apenas uma imagem que reflete quem ele é ou do que ele gosta. Alguns selecionam fotos pessoais, fotos de natureza, momentos, frases, campanhas, anúncios, enfim, diversos enunciados multimodais que agregam sentidos ao próprio usuário.

Da mesma maneira, o perfil permite que cada participante escreva um texto

sobre si mesmo, incluindo dados sobre idade, educação, hobbies, animais de estimação, hábitos, temperamento, onde e como vive, o que faz ou qualquer outro interesse, revelando a personalidade do usuário por meio da seleção das palavras que utilizar.

Além do mais, o gênero discursivo perfil, uma vez que está presente em diferentes instâncias da vida social, é um gênero que perpassa diferentes domínios discursivos. Exatamente por isso, que encontramos diferentes perfis, em diferentes contextos.

Podemos ter um perfil em redes profissionais como o LinkedIn, em redes acadêmicas como o Lattes, em redes sociais como o Facebook, em blogs, em sites de relacionamentos, em ambientes de educação a distância e em muitos outros. Assim, parece-nos que o perfil é um gênero com o qual o aluno se deparará, em sua vivência, em variadas situações. Dessa forma, consideramos que esse gênero é relevante para o aprendizado dos estudantes, tanto em sua atuação acadêmica como em sua vida pessoal (CAMPOS; CODEGLIA, 2016, p. 72).

No nosso contexto, considerando a língua portuguesa como L2 e levando em conta o 8º e 9º anos, esse gênero nos parece significativo, dada às dificuldades de escrita dos nossos alunos, bem como a volição que apresentaram, quando expusemos o projeto.

Reforçamos que nosso sujeito são adolescentes que, ainda, estão em processo de construção de uma identidade que, no caso do surdo, parece ser mais difícil de se constituir pela própria falta de inclusão que ainda vive na família e na escola. Dessa forma, os espaços sociais, com as redes, acabam se configurando como locais de tensões para formação de imagens de si próprios, na medida em que muitos deles ainda apresentam receio de se expor socialmente.

Após a capa, na parte superior da página, o usuário é convidado a preencher uma série de dados pessoais na aba “sobre”, situada abaixo da capa: informações básicas e de contato, locais onde morou, trabalho e educação, família, relacionamento, acontecimentos, detalhes sobre você (bastante aberto, no qual o usuário pode inserir uma pequena biografia, citações que gosta, suas preferências relativas a música, cinema, esportes etc). No nosso caso, esta sub-aba foi um dos elementos em que trabalhamos mais a questão da escrita com os alunos.

Figura 10 - Barra superior Facebook



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda na barra superior da página, o usuário convida novos amigos a fazer parte de sua página e esta escolha, para adicionar ou não um novo “amigo”, ocorre também:

(...) pela apreciação axiológica: conheço ou não, gosto ou não, é um “bom” amigo, pertencemos à mesma esfera de comunicação/atuação, tenho afinidade –axiológica ou não com aquele futuro amigo, compartilho seus gostos e ideologias, entre outros (MELO; ROJO, 2014, p. 261).

Esses mesmos critérios, aliás, serão também utilizados para que o usuário, posteriormente, exclua ou bloqueie um “amigo”, que também é um elemento de apreciação bastante interessante para se dizer sobre o usuário, mas não é nosso ponto de interesse neste momento.

Na sequência a aba de fotos permite que o usuário elabore álbuns e os coloque em aberto, fechado ou apenas para os amigos verem. Na aba “Arquivos”, mais recente, o usuário pode ativar ou não suas “stories” postadas, compreendidas como seleções curtas de fotos ou vídeos, geradas pelos usuários, que podem ser carregadas na sua própria página e que ficam expostas na time-line. Por fim, a aba “Mais” permite incluir outra série de informações: vídeos de preferência, check-in (lugares); esportes; curtidas; eventos; fitness; perguntas, avaliações e grupos, as quais, igualmente, revelam as valorações do usuário.

Depois de preencher esses elementos, o usuário está apto a utilizar sua linha do tempo (Timeline) e a Página Inicial (Feed de notícias). A linha do tempo permite que ele veja todas as postagens realizadas na sua ordem cronológica, ou seja, instaura o cronotopo da linha do tempo. O Feed é o local onde ele postará suas mensagens, comentários, vídeos, fotos, áudios e que permite, portanto, circular inúmeros gêneros do discurso: memes, canções, críticas, relatos pessoais, totós, etc. Depois disso, virão os comentários dos participantes de sua rede, compreendidos como réplicas apreciativas do que foi postado (ROJO, 2014). Outro aspecto importante desses enunciados e do Feed é que dada a sua efemeridade, pois são

constantemente alimentados, eles só valem para o instante em que são produzidos, constituindo-se, na visão bakhtiniana, como enunciados únicos e irreptíveis.

Podemos afirmar que o usuário é um co-autor da arquitetônica de sua página, pois é ele quem determina quem pode participar de sua rede de amigos, é ele que escolhe o que vai postar e que grupos vai participar. Ele também irá ou não curtir as postagens, áudios, vídeos e poderá comentar ou compartilhar para os demais. Todos esses conteúdos também fazem parte das valorações assumidas pelo usuário, de forma que tudo que compõem a página integra-se à “atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV/BAKHTIN 2012, p. 185).

Embora não seja nossa pretensão analisar a arquitetônica resultante de cada perfil e de cada página que nossos alunos elaboraram, entendemos ser relevante, para outras pesquisas, destacar que a arquitetônica bakhtiniana pode oferecer elementos de análise dialógica fundamentais para perceber o funcionamento dos enunciados multissemióticos que os compõem. Para nós, a ênfase recai apenas na elaboração do perfil e de algumas representações/valorações que ele pode oferecer, não nos debruçaremos a analisar as postagens, o que daria uma nova pesquisa.

2.5. DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, expomos e discutimos os dados produzidos com a aplicação da proposta didático-pedagógica, que teve por objetivo a construção do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa no Facebook. Essa proposta foi realizada com dois alunos do 8º ano e duas alunas do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola Bilíngue para surdos, do noroeste do Paraná.

Para alcançarmos nosso objetivo, aplicamos atividades de (multiletramentos caracterizadas em um gênero discursivo “Perfil de Facebook”. Essas atividades foram organizadas em seis seções.

- I. Quem sou eu?;
- II. Leitura de perfis;
- III. Reconhecendo o gênero perfil;
- IV. Produção de perfil;
- V. Perfil no Facebook;
- VI. Produção de um glossário em português/SignWriting (escrita de sinal) e em Libras dos vocábulos utilizados nas atividades de multiletramentos,

correspondentes ao trabalho com o gênero discursivo perfil no Facebook.

2.3.9. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nossa proposta intitulada Atividades de Multiletramento do contexto da surdez: a construção do perfil no Facebook tem como objetivo principal apresentar atividades de multiletramentos, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de leitura e, principalmente, da escrita em LP. Para a realização desta proposta foram utilizadas 113 aulas de 50 minutos, a partir do caderno de perguntas e respostas até chegar a organização do gênero discursivo perfil de Facebook. A finalidade da aplicação da proposta didática-pedagógica foi desenvolver as capacidades leitora e produtora dos alunos surdos no contexto da educação bilíngue. Nessas aulas, foram desenvolvidos conteúdos que abordaram leitura, compreensão, características do gênero discursivo perfil como suporte para a produção escrita.

Os conteúdos trabalhados foram divididos por seções. Na primeira seção, os alunos se autodescreveram por meio de um caderno de perguntas e respostas, isto é, um caderno de recordação. Na segunda seção, os alunos fizeram a leitura de alguns perfis. Na terceira seção, eles fizeram atividades de reconhecimento do gênero perfil. Na quarta, eles escreveram e reescreveram seus perfis em LP e filmaram em Libras. O resultado foi a escrita, reescrita e a filmagem que será considerada em nossa análise final. Na quinta seção, os alunos organizaram o perfil deles no Facebook. E por fim, na sexta seção, os alunos surdos criaram um glossário em português/SignWriting e em Libras dos vocábulos utilizados durante o trabalho com o gênero perfil.

Como produção final, os alunos fizeram um glossário impresso em forma de dicionário junto com o DVD, glossário digital em libras-português. Trata-se de uma gravação de 170 vocábulos, produzidos durante a aplicação da produção didático-pedagógica pelos alunos surdos e que foram entregues para cada aluno e para o colégio em que foi realizada a pesquisa.

O objetivo de disponibilizar este material para os alunos é de servir como apoio no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, pois uma das principais lacunas que encontramos na educação de surdos é o léxico limitado em LP. A construção de glossário, na realidade, faz-se em Libras e, muitos vocábulos, em LP precisam de

sinais que, ainda, são desconhecidos pela comunidade surda. Nosso intuito, também, foi o de iniciar um banco de dados de glossário, a partir de práticas sociais envolvendo diferentes gêneros discursivos, de forma a tornar acessível à comunidade escolar e a outras pessoas interessadas no assunto da pesquisa, que servirá de base para futuros estudos.

2.5.1.1. Análise das seções

Esta proposta didático-pedagógica foi aplicada em duas turmas regulares de alunos surdos em contexto bilíngue, que abordaram sobre o gênero perfil e proporcionou situações de escrita e reescrita desse gênero estudado. As atividades foram trabalhadas em Libras, que é a primeira língua dos surdos, e com auxílio de recursos visuais. Após finalizar as atividades, os próprios alunos surdos produziram um glossário em português/ SignWriting e um digital com 170 verbetes sobre o conteúdo trabalhado durante a aplicação da proposta pedagógica, com a finalidade de assistir os alunos surdos que necessitam de vocabulários para produzir textos em LP, como também proporcionar a interação entre os mesmos.

A seguir, expomos os passos de nossa proposta didático-pedagógica, por unidades trabalhadas, assim como a análise de sua aplicação, a fim de constatar se as atividades propostas para a construção do perfil no Facebook contribuíram para que os alunos surdos melhorassem sua habilidade de leitura e de escrita na LP.

Seção I

O passo inicial da proposta didático-pedagógica, intitulada de “Quem sou eu?”, foi realizado em quatorze aulas de 50 minutos, no período de 03 a 19 de abril de 2018.

No primeiro encontro, além de explicar o plano de trabalho, a intenção foi de fazer com que os alunos surdos falassem de si, de suas qualidades, defeitos, gostos, medos, alegrias, tristezas, sonhos, futuro, família, ser surdo, escola bilíngue, língua portuguesa, por meio de respostas a algumas questões que foram organizadas em um caderno de recordação, de maneira que as informações obtidas servissem para serem utilizadas na produção do perfil de cada aluno.

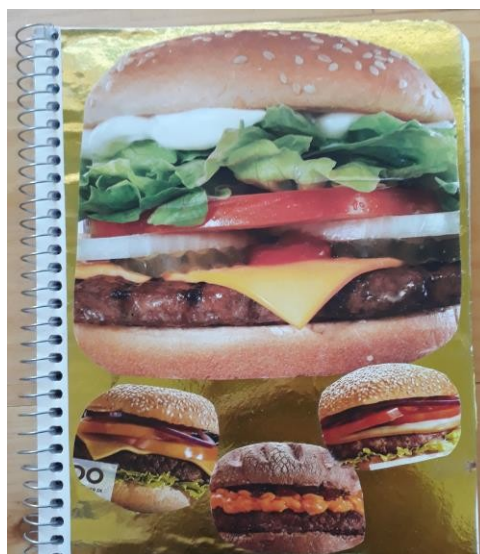
Percebemos que os alunos gostaram da ideia, apesar de mostrar uma certa dificuldade em entender o conceito de caderno de perguntas e respostas, de

recordação. Assim, explicamos o que é um caderno de recordação, como ele é organizado. Entregamos um caderno para cada aluno, dissemos que teriam que organizar o caderno: encapar, fazer uma abertura, um desenho de acordo com a preferência de cada um. Em seguida, fomos à sala de material e pedimos para que os alunos escolhessem um papel de sua cor preferida para fazerem a capa do caderno.

Aulas 2 a 4: 04 e 05 de abril de 2018

Nestas aulas, os alunos organizaram os cadernos. Primeiramente, encaparam, fizeram uma abertura, desenharam, coloram gravuras e fizeram margens, como podemos ver no exemplo abaixo tirado do caderno de perguntas e respostas do aluno A1.

Figura 11 - Produção do Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 – Produção do Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das imagens da capa e da abertura do caderno do Tom, observamos suas preferências. Por exemplo, na capa do caderno o aluno colocou a imagem de um lanche que é muito consumido pelos jovens e é o alimento favorito do aluno.

Na abertura do caderno o aluno fez alguns desenhos representando determinados países – França, Egito e Itália. Esta representação é reforçada por meio da resposta da questão 15 (Quadro 8) sobre “Qual (is) seu(s) sonho(s) para o futuro?”, em que o aluno aponta que um dos seus sonhos é viajar. Entre esses países, podemos destacar a França representada pelo desenho da Torre Eiffel- símbolo mundial da França e o monumento mais visitado no mundo. Localizada em Paris – Cidade Luz – é conhecida por sua beleza, cultura, romance e sofisticação, resume tudo que é de bom para uma viagem dos sonhos. Desse modo, vemos que a escolha da gravura e do desenho do aluno não foi casual, mas sim apoiado em suas predileções valorativas. Nesta atividade, a responsividade foi totalmente ativa, em que o aluno demonstra ter compreendido a atividade solicitada.

Terminada esta atividade, levamos os alunos à sala de informática, para eles pesquisaram frases de personalidades surdas famosas, como o ator surdo Nelson Pimenta, a modelo surda Vanessa Vidal, a escritora surda francesa Emmanuelle Laboriti e outros. Todos os alunos escolherem uma fala de Emmanuelle Laboriti, como representativa daquilo que também pensavam sobre ser surdo. Imprimimos o pensamento e eles colaram na capa caderno.

Sou surda, não quer dizer (não ouço). Quer dizer (compreendi que sou surda).
É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda,

compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua. A sua maneira de comunicar. E que eu tenho a minha. Pertença a uma comunidade. Tenho uma verdadeira identidade (<http://quebrandoabarreira.blogspot.com/2010/12/quebrando-o-teste.html>. Acesso em 04/04/2018).

A escolha unânime da frase evidencia a vontade dos alunos de assumirem sua identidade, apoiados na expressão valorativa de alguém que atribuem maior importância e que, por isso mesmo, legitima o que pensam. Nesta atividade, íamos fazendo a tradução em Libras das frases e dos pensamentos que eles tivessem a compreensão do conceito.

Aulas 5 a 11: 10 a 19 de abril de 2018

Nesses encontros, iniciamos com as perguntas que eles teriam que copiar em seus cadernos e responderem. Colocávamos uma pergunta de cada vez na lousa, pedíamos para eles lerem, quando eles não compreendiam fazíamos a tradução em Libras. O mesmo acontecia com a resposta, eles respondiam em Libras e, quando não sabiam o nome do sinal, nós colocávamos o nome no quadro. As perguntas foram:

- 1) Nome e sinal;
- 2) Data de nascimento;
- 3) Cidade onde nasceu;
- 4) Idade atual;
- 5) Brincadeiras favoritas;
- 6) Esporte favorito;
- 7) Minha maior qualidade;
- 8) Meu maior defeito;
- 9) O que mais gosta de fazer quando não está na escola;
- 10) Seu site favorito;
- 11) Do que você tem medo;
- 12) Conte um fato mais feliz da sua vida até hoje;
- 13) Conte um fato mais triste da sua vida;
- 14) No futuro qual profissão quer seguir? O que será mais difícil fazer para você chegar a essa profissão?

- 15) Qual seu sonho para o futuro?
- 16) Para você o que significa ser surdo?
- 17) Como sua família vê o surdo?
- 18) Como a sociedade vê o surdo?
- 19) Que idade você começou a aprender Libras?
- 20) O que a Língua de Sinais representa na sua vida?
- 21) A escola é importante para sua vida?
- 22) Você acha que a Língua Portuguesa é importante? Por quê?
- 23) Você acha importante uma escola bilíngue? Por quê?

Observamos que houve uma boa compreensão e discussão em relação a maioria das respostas dadas. A partir das explicações em Libras, os alunos mostraram-se bastante interessados, foram participativos, interagiram, sentiram-se motivados pela atividade e responderam ativamente.

Quadro 8 - Perguntas e respostas do caderno de recordação referente a unidade I

PERGUNTAS	RESPOSTAS			
	A1	A2	A3	A4
1. Nome e sinal				
2. Data de nascimento	31/03/2004	17/10/2004	04/06/2004	11/04/2002
3. Cidade onde nasceu	Paranavaí	Maringá	Maringá	Paíçandu
4. Idade atual	14 anos	13 anos	14 anos	16 anos
5. Brincadeiras favoritas	Soltar pipa, betes, vídeo game e jogos no celular	Vídeo game, esconde esconde, betes, pega pega, queima, pula corda e cabra cega.	Queima, pula corda, esconde esconde, betes, pega pega, amarelinha, cabra cega, concho marias, cama de gato, peteca, polícia e ladrão, pique bandeira.	Pular corda e queima.
6. Esporte Favorito	Futebol, basquete, corrida, formula 2, futebol americano.	Natação e judô.	Futebol, atletismo e corrida.	Corrida e futebol.
7. Site favorito	Google, Watssap, facebook e instagan.	Youtube, instagan, watssap, facebook e Messenger.	https://gartic.com.br r WWW.google.com.br	Facebook e watssaps.

8. Do que você tem medo	Cobra e urso.	Ladrão, leão, cobra e urso.	Ladrão, doença grave, perder meus pais.	Reprovar, ladrão, escuro, perder meus pais.
9. O que mais gosta de fazer quando não está na escola.	Brincar, andar de bicicleta, jogar vídeo game.	Passear amigos MacDonalds papo.	Ler, escrever, ler a bíblia, desenhar, passear e filme.	Comida, limpar a casa, ler, escrever, pensar, desenhar, conversar com meu namorado, ver filmes, comer doce, brincar de mímica, cama de gato, dança das cadeiras, polícia ladrão.
10. Minha maior qualidade.	Prestativo.	Feliz, sorridente, brincalhão, conversador, simpático e prestativo.	Engraçada, estudiosa, corajosa, conselheira, alegre, feliz e amorosa.	Ajudar e escutar as pessoas. Amar todos que me amam, falar muito, carinhosa, ajudar em casa.
11. Meu maior defeito.	Teimoso e desobediente.	Tímido e teimoso.	Brava, triste, chorona, chata, nervosa, briguenta.	Chata, teimosa, difícil de lidar.
12. Conte um momento mais feliz da sua vida.	Quando namorava Isabela.	Quando gosta ter filhote, ter cachorro, viajar família Paraguai e ganhar presente.	Eu fui viajar semana passada junto família.	Ter adotado uma gatinha de seis meses, estar namorando, quando minha mãe me ajuda.
13. Conte um momento mais triste da sua vida.	Quando perdi no jogo de futebol.	Quando vovó morre, gato e cachorro morrer.	Eu fiquei muito triste quando meu vovô morreu muita saudade.	Quando meu pai briga com minha mãe, e fala coisas que me magoa e quando minha calopsita morreu.
14. No futuro qual profissão quer seguir? O que será mais difícil fazer para você alcançar essa profissão?	Mecânico. Difícil porque sociedade não sabe Libras.	Veterinário, difícil português comunicar Libras	Veterinária. Eu acho que é difícil eu teria que estudar muito veterinária.	Médica, veterinária ou psicóloga.
15. Qual (is) o (s) seu (s) sonho (s) para o futuro?	Viajar, casar, ter filhos e dirigir carro F1.	Ter muitos gatos, cachorros, faculdade, namorar, casar, ter filhos, casa, carro, viajar vários países.	Meu sonho é casar, ter filhos e conhecer a França.	Casar, ter filhos, ter um bom emprego, viajar para Paris.

16. Para você o que significa ser surdo?	Ser diferente, usar Libras, comunicar diferente.	Ser diferente, usar Libras, comunicar diferente.	Diferente, usar língua de sinais, cultura diferente.	Ser diferente, comunicar em Libras.
17. Como a sociedade vê o surdo?	Sociedade difícil aceitar surdo, difícil não sabe Libras.	As vezes acham estranhos, algumas acham legal e querem aprender.	As vezes algumas pessoas querem aprender Libras.	Algumas pessoas não gostam muito, as vezes acham estranho, alguns gostam, querem aprender.
18. Como sua família vê o surdo?	Aceitar filho surdo difícil comunicação Libras. Mãe saber Libras, pai mais ou menos, irmã pequena não sabe Libras.	Aceitar surdos, usar Libras, compreender eu diferente.	Ela aceita surdo, comunica em Libras.	Meus pais gostam de Libras, mas acham muito difícil. Meu namorado sabe um pouco de Libras.
19. Que idade você começou a aprender Libras?	6 anos.	6 anos.	7 anos.	13 anos.
20. O que a Língua de Sinais representa na sua vida?	Comunicar pessoas, estudar, entender acontecimento.	É importante comunicar, estudar, entender mundo, interagir pessoa mundo.	Comunicação.	Comunicar, conversar com os amigos surdos e ter uma melhor amiga surda.
21. Você acha que a Língua Portuguesa é importante? Por quê?		Sim. Primeiro porque eu gosto e também para estudar e trabalhar no futuro.	É importante para aprender as disciplinas e comunicar ouvintes.	Sim. Porque se não aprender não saberá ler, nem escrever. É importante para estudar e trabalhar.
22. Você acha importante uma escola bilíngue? Por quê?		Sim. Porque poder comunicar meus amigos, professores, estudar.	Sim. Porque é própria para surdo estudar.	É importante para se comunicar, aprender, comunicar com os professores e se divertir na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após analisar às respostas das 22 perguntas do caderno de recordação, houve por parte do Lion, Tom e Bel uma compreensão responsiva ativa, constituída por Bakhtin (2003) como compreensão plena e verdadeira do enunciado, transformando e/ou recriando este.

De modo contrário, a Yasmin apresentou uma compreensão responsiva passiva, ocorrendo o processo de compreensão do enunciado, porém sem diálogo instantâneo e como mencionado por Bakhtin (2003) existe uma fase preparatória da

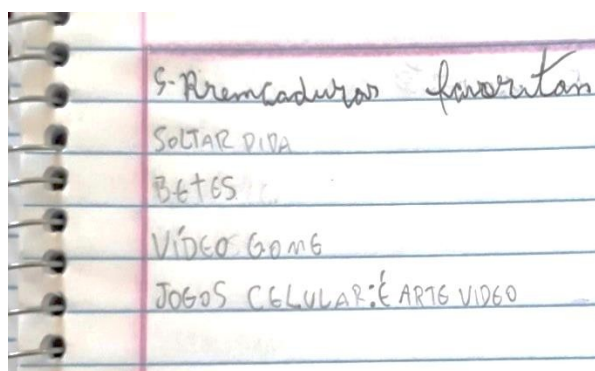
responsividade, porém não se tem atitude responsiva propriamente dita.

Nas perguntas iniciais observamos que todos os alunos descrevem atividades e particularidades pessoais importantes para cada um. Logo, nos atentamos para as perguntas 1, 5, 6, 10 e 11. A primeira pergunta, referente a escrita do sinal do nome deles, houve uma discussão entre eles de como construírem a escrita do sinal do nome de cada um. Eles escreveram na lousa, pesquisaram no dicionário trilingue, conversaram com a professora surda de Libras, verificaram o alfabeto em escrita de sinais, e por fim, cada aluno produziu a escrita de seu sinal. Houve interesse e participação de todos os alunos, uma boa interação entre eles.

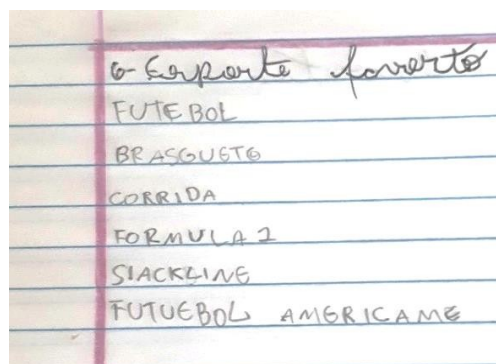
Quanto às questões número cinco e seis “Quais suas brincadeiras favoritas”, “Seu esporte favorito”, percebemos que era melhor levá-los à sala de informática, pois, no Google, eles podiam visualizar diversas brincadeiras e esportes. Ainda nesse aspecto, percebemos que a utilização da ferramenta Google contribuiu na compreensão e no reconhecimento dos significados dos vocábulos do português, despertando no aluno surdo a vontade de aprender. Isso reforça que o uso de tecnologias digitais pode ser uma ferramenta de mediação significativa para o processo de compreensão. Em relação a esse fato, Gesueli e Moura (2006) afirmam que, na educação de surdos, a utilização de tecnologias possibilita aos alunos surdos o contato com materiais mais atrativos, como os textos multimodais, o que permite o aperfeiçoamento de sua escrita.

Nesse sentido, podemos afirmar que as imagens contribuem com o aprendizado do léxico do português, melhorando as práticas de leitura, compreensão, e produção de texto em língua portuguesa (Figuras 13 a 20).

Figura 13 - Respostas do Lion

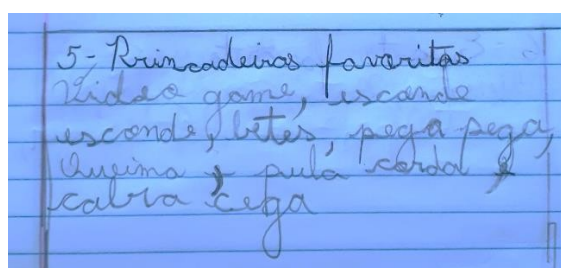


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 – Respostas do Lion


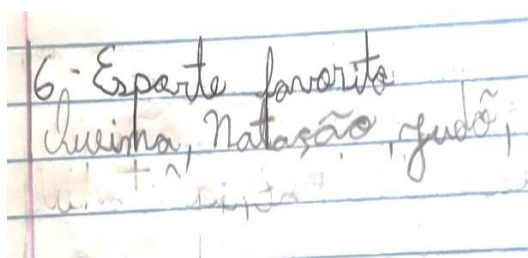
6- Esporte favorito
FUTEBOL
BRASGUSTO
CORRIDA
FORMULA 1
JACKLING
FUTEBOL AMERICANO

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15 - Respostas do Tom


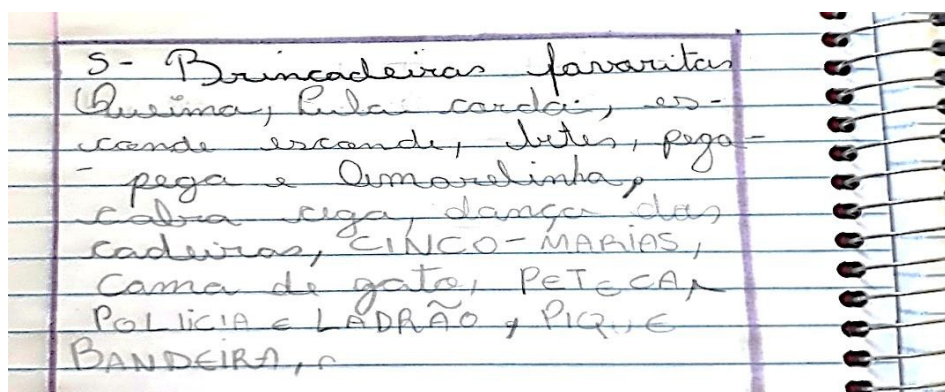
5- Brincadeiras favoritas
Tudo o que, escondo
esconde, betes, pega pega,
queima e pula corda,
cabra cega

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 16 – Respostas do Tom


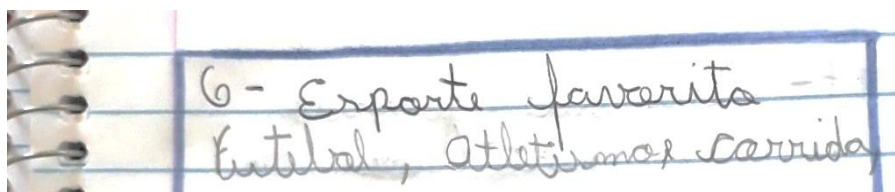
6- Esporte favorito
Queima, Natação, judô,
vôlei, futebol

Fonte: Dados da pesquisa.

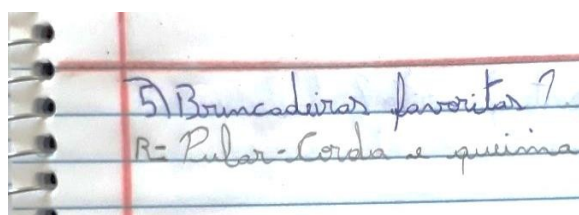
Figura 17 - Respostas da Bel


5- Brincadeiras favoritas
Queima, Pula corda, es-
conde esconde, Jutes, pega-
pega e Amarelinha,
cabra cega, dança das
cadeiras, CINCO-MARIAS,
Cama de gato, PETECA,
POLÍCIA e LADRÃO e PIQUE
BANDEIRA, e

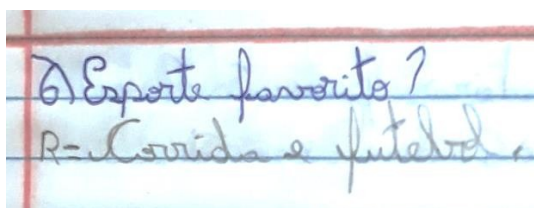
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 18 - Respostas da Bel

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 - Respostas da Yasmin

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 20 - Respostas da Yasmin

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as questões dez e onze “Minha maior qualidade” e “Meu maior defeito”, os alunos tiveram muitas dificuldades para entender o conceito, a responsividade inicialmente foi muda, isso porque os vocábulos “qualidade” e “defeito” não têm um sinal próprio, quando se referem à pessoa, por isso explicamos por meio de exemplos. Dissemos aos alunos que qualidade é aquilo que a pessoa tem de bom, é/são uma(s) característica(s) boa(s) que o ser humano apresenta, o mesmo com a palavra defeito. Explicamos que defeito se refere a uma(s) imperfeição/imperfeições que nós (seres humanos) apresentamos, isto é, característica/características que não é/são boa(s) (Quadro 9).

Quadro 9 - Exemplos dados aos alunos em relação aos conceitos dos vocábulos qualidade e defeito

QUALIDADE	DEFEITO
Nós estudiosas Vocês educados Nós carinhosas Vocês organizados	Nós preguiçosas Vocês bagunceiros Nós chatas Vocês fofoqueiros

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que não ficasse nenhuma dúvida sobre o conceito de “qualidade” e “defeito”, procuramos a professora surda de Libras, demos o conceito dessas duas palavras, e pedimos para que ela enfatizasse com os alunos o conceito já dado por nós. A professora de Libras reforçou o conceito dos vocábulos qualidade e defeito a partir de alguns exemplos (Quadro 10).

Quadro 10 - Exemplos dados pela professora de Libras para conceituar as palavras qualidade e defeito

Qualidade	Defeito
Eu protetora	Eu impaciente
Eu econômica	Eu nervosa
Eu educada	Eu dorminhoca
Eu perseverante	Eu teimosa

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, por entender que uma das características mais marcantes da cultura surda é a visualidade, levamos os alunos a sala de informática para que através de imagens (visual) pudéssemos tornar mais relevante para eles a construção do significado das palavras qualidade e defeito. Vimos diversas imagens e, entre elas, selecionamos algumas, as quais podemos visualizar nos quadros 11 e 12, respectivamente.

Quadro 11 - Imagens referentes ao conceito da palavra qualidade

		
CURIOSO	FORTE	FELIZ/ALEGRE
		
AMOROSO/CARINHOSO	ORGANIZADO	PRESTATIVO

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 - Imagens referentes ao conceito da palavra defeito

 PESSIMISTA/NEGATIVO	 NERVOSO/BRAVO	 MALVADO
 DISTRAÍDA	 ORGULHOSO	 VAIDOSO

Fonte: Elaborado pela autora.

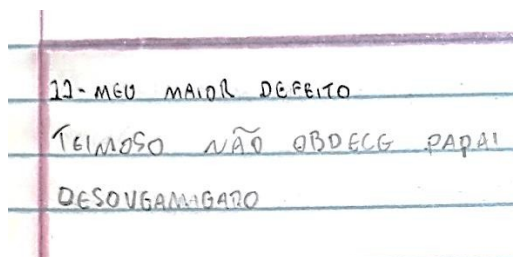
Para Santos (2012), a utilização do recurso visual pelo surdo é uma compensação devido à ausência da capacidade de ouvir, por isso eles são visuais, razão pela qual utilizam uma língua visual-gestual – a LIBRAS. Dessa forma, a compreensão de mundo dos sujeitos surdos acontece por meio da língua de sinais e por meios imagéticos. Mesmo assim, adjetivos e substantivos abstratos causam, quase sempre, dificuldade de compreensão e necessitam de várias outras situações de aprendizagem para serem internalizados pelos alunos.

Após todo este trabalho, as explicações por meio de exemplos escritos de imagens, os alunos compreenderam o conceito de qualidade e defeitos humanos, e assim, conseguiram responder as questões (Figuras 21 a 28).

Figura 21 - Resposta do Lion

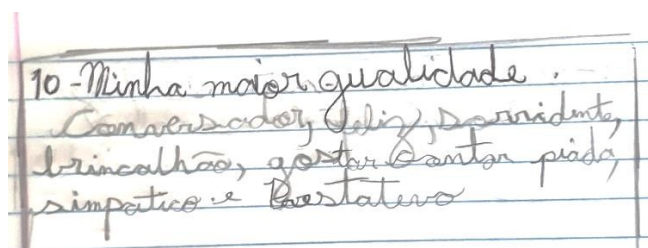
10 - MENHA MAIOR QUALIDADE -
 - AJUDAR FAMÍLIA (MÃE) limpar, lavar
 louças, cuidar do cômodo mais novo -
 PRESTATIVO

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 22– Resposta do Lion


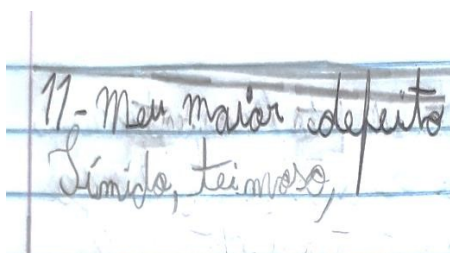
11- MEU MAIOR DEFEITO
TEIMOSO NÃO OBEDECER PAPAI
DESOVIGAMIGARO

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 23 - Resposta do Tom


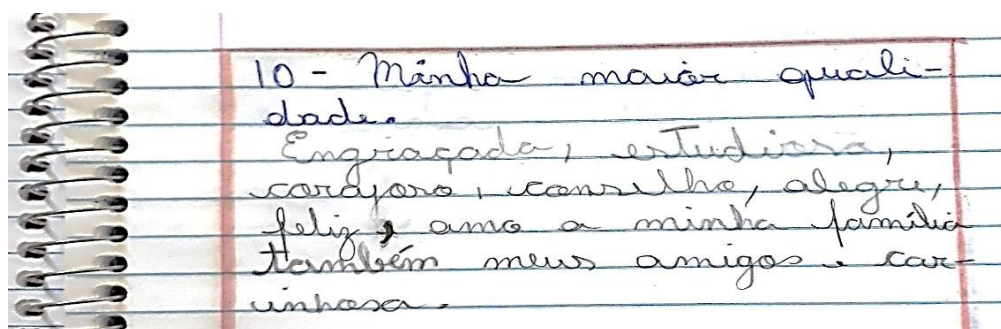
10- Minha maior qualidade.
Conversador, feliz, sorridente,
brincalhão, gostar de estar perto,
simpático e Bastante

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 24 – Resposta do Tom


11- Meu maior defeito
Simples, teimoso,

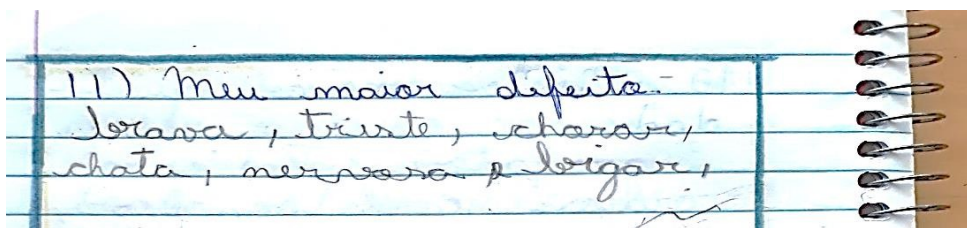
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 25 - Resposta da Bel


10 - Minha maior quali-
dade.
Engraçada, estudiosa,
caridosa, conselheira, alegre,
feliz, amo a minha família
também meus amigos. car-
inhosa.

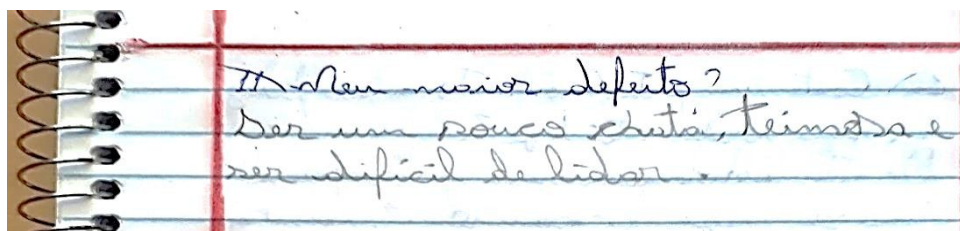
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26 - Respostas da Bel



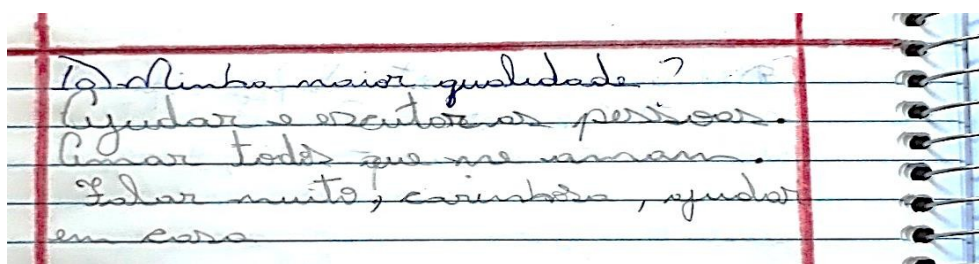
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 27 - Respostas da Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 28 - Respostas da Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Bakhtin (2000) explica que os enunciados produzidos representam a individualidade desses sujeitos, compondo as histórias de vida com suas significações. A respeito disso, Souza (2007 p. 63), afirma que “o domínio de uma segunda língua, no caso, o português, precisa ser conquistado. A Libras e o português são línguas oficiais. E o domínio da segunda, que é utilizada por quase todos os brasileiros, é um importante passo para a emancipação do surdo”. Apesar dos alunos reconhecerem a importância comunicativa da Libras, percebe-se que estes se sentem excluídos, sendo vistos como diferentes, como observamos nas questões 16 e 17. Este fato, fica mais evidente quando se analisa a pergunta 18, em que os alunos reforçam a dificuldade de compreensão e comunicação existentes com os próprios familiares.

Neste contexto, Santana (2007) explica que crianças filhas de pais ouvintes possivelmente apresentarão problemas para adquirir a língua de sinais, pois a aprendizagem no ambiente familiar é diferente da aprendizagem das instituições

formais de ensino. O autor também cita que os pais apresentam dificuldade para aprender e empregar a língua de sinais, fato confirmado em nossa pesquisa pelas respostas dos alunos.

No que se refere à idade de aprendizagem da Libras, constatamos que a Yasmin teve contato tardio com sua L1, quando comparado com os demais (Questão 24). Seria essencial que o sujeito surdo tenha convívio precoce com sua comunidade tendo a possibilidade de “crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595). Goldfeld (1997) argumenta que a aquisição tardia da língua de sinais pode promover consequências no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, já que a linguagem tem função central no desenvolvimento humano.

Por meio das perguntas verificamos que os alunos conseguem caracterizar a importância da L1 e da L2 para sua vida, assumindo uma posição na qual a língua é tomada como importante tanto no que se refere aos estudos quanto ao trabalho (Questões 20 e 22). Essa filiação a um sentido de língua portuguesa como constitutiva das práticas escolares ou profissionais bem-sucedidas convoca uma memória de que a língua portuguesa- e não só a Libras- pode abrir portas ao sujeito surdo justamente por representar uma língua majoritária. Mas para que isso aconteça, é necessária interação verbal, que, para Bakhtin (1992, p. 123):

[...] a verdadeira substância ‘da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões, etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz.’ ‘A verdadeira substância’ da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal.”

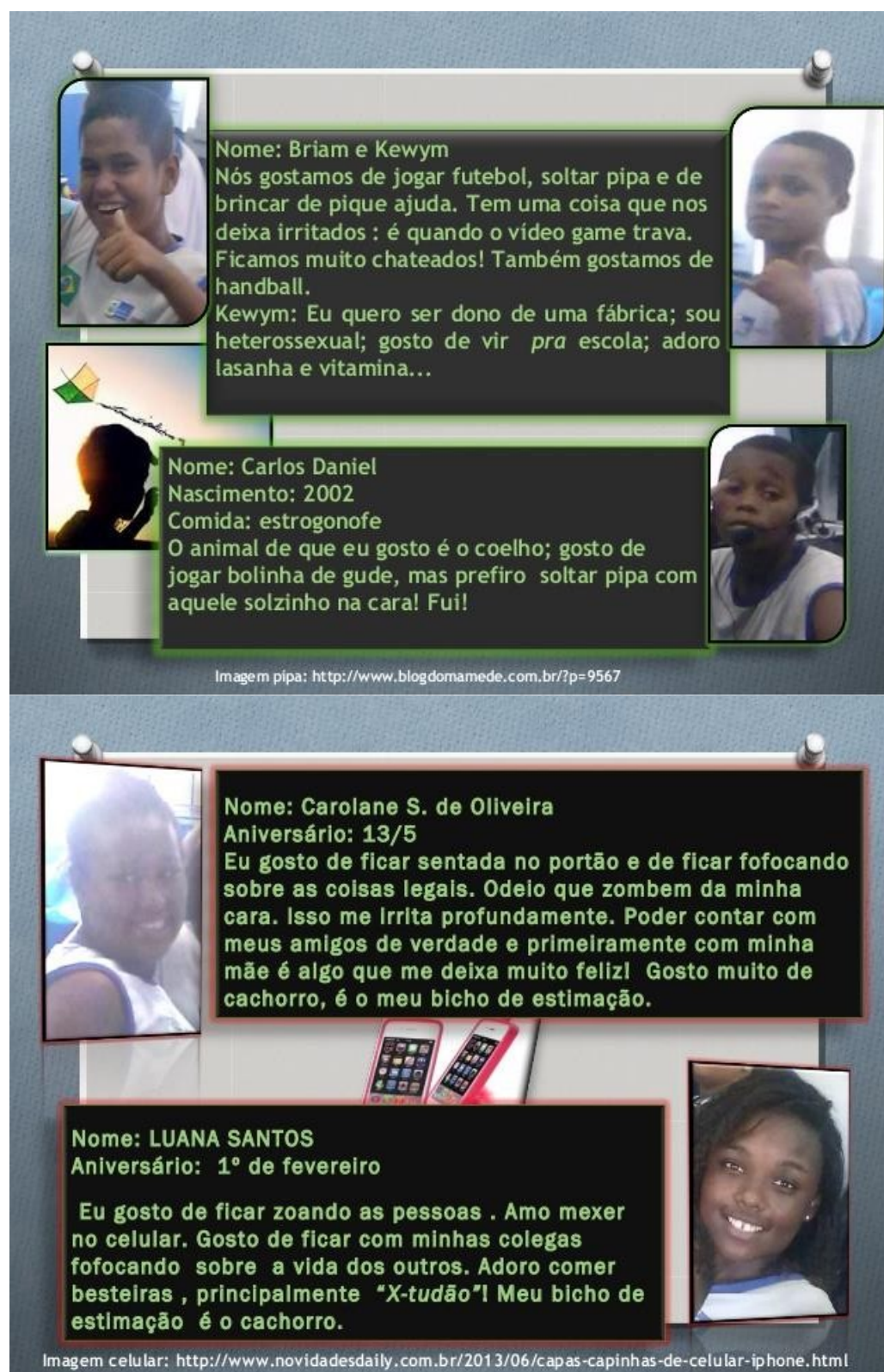
Para o autor, não há comunicação fora das situações de interação, logo, é crucial que “[...] professores e alunos surdos possam significar a escrita enquanto dialógica em um movimento que se dá na interação com o outro, ou ainda, na partilha da mesma língua” (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012, 184), não considerando a escrita como meramente cópia ou que escrever seja copiar.

Seção II

Esta unidade consta de 16 aulas de leitura de perfis e o estudo dos vocabulários desconhecidos referentes às leituras realizadas por meio da produção de flashcards, e, após realizamos uma dinâmica com os cartões produzidos.

Aulas 12 a 28: 25 de abril a 25 de maio de 2018

Nessas aulas, fizemos a leitura dos seguintes perfis.



Nome: Briam e Kewym
 Nós gostamos de jogar futebol, soltar pipa e de brincar de pique ajuda. Tem uma coisa que nos deixa irritados : é quando o vídeo game trava. Ficamos muito chateados! Também gostamos de handball.
 Kewym: Eu quero ser dono de uma fábrica; sou heterossexual; gosto de vir pra escola; adoro lasanha e vitamina...

Nome: Carlos Daniel
 Nascimento: 2002
 Comida: estrogonofe
 O animal de que eu gosto é o coelho; gosto de jogar bolinha de gude, mas prefiro soltar pipa com aquele solzinho na cara! Fui!

Imagem pipa: <http://www.blogdomamede.com.br/?p=9567>

Nome: Carolane S. de Oliveira
 Aniversário: 13/5
 Eu gosto de ficar sentada no portão e de ficar fofocando sobre as coisas legais. Odeio que zombem da minha cara. Isso me irrita profundamente. Poder contar com meus amigos de verdade e primeiramente com minha mãe é algo que me deixa muito feliz! Gosto muito de cachorro, é o meu bicho de estimação.

Nome: LUANA SANTOS
 Aniversário: 1º de fevereiro
 Eu gosto de ficar zoando as pessoas . Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros. Adoro comer besteiras , principalmente "X-tudão"! Meu bicho de estimação é o cachorro.

Imagem celular: <http://www.novidadesdaily.com.br/2013/06/capas-capinhas-de-celular-iphone.html>



Nome: Elizangela Pereira A.
 Data de nascimento: 28/06/2001
 Eu gosto de cantar, de sair com minhas amigas, de ir à praia, à cachoeira e ao cinema; de mexer no celular; de comprar roupa, fazer unha.
 Eu pretendo ser professora, médica ou cantora.
 Meus animais preferidos são cachorro e gato.

Nomes: Angelica Rhaiane e Victória
 Data de nascimento: Angelica 16/07/2002; Vitoria 01/08/2002.
 Musica: Funck, Rapp, Sertanejo, Samba, Pagode, Axé e Charme.
 Filme: Terror, Ação e Disney.
 Livro: A culpa é das estrelas.
 Comida: Lasanha, X-Tudo, Pipoca, Bolo e Batata Frita
 Bebida: Refrigerante, vitamina e outras.
 Adoramos comprar roupas, comer; mexer no Facebook, Wathssap, Instagram e Telegram.
 Victória: pretendo ser marinheira.
 Angelica: pretendo ser dentista.
 Adoramos a Deus, nossos pais e a professora Evanete.

Imagem roupas: <http://minifoquinha.fashionblog.com.br/47/>

Fonte: <https://pt.slideshare.net/Evamete/gnero-textual-perfil>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

Começamos perguntando aos alunos se eles sabiam o que é um perfil, qual o conteúdo de um perfil, se já leram algum perfil. Em seguida, entregamos um texto impresso para cada aluno, para fazerem uma leitura silenciosa, destacando os vocabulários desconhecidos por eles. Ao terminarem a leitura, mostramos em slides os textos dos perfis e fizemos uma leitura com o grupo em Libras. Nessa leitura com o grupo, verificamos as palavras desconhecidas destacadas pelos alunos e também a compreensão dos perfis a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Nome.
- 2) Aniversário.
- 3) O que gosta.
- 4) O que não gosta.
- 5) Animal de estimação.
- 6) Comida preferida.
- 7) O que quer ser no futuro.
- 8) Esporte preferido.

Fizemos uma relação de todo o vocabulário que eles não conheciam e tentamos fazer com que eles conseguissem identificar o significado pelo contexto, caso contrário, demos o conceito em Libras. A palavra, para Voloshinov e Bakhtin (1992), não pode ser entendida como uma forma abstrata, ao contrário, o locutor utiliza a língua em enunciações concretas, por isso ela deve ser compreendida dentro de cada situação de interação.

Depois, para uma melhor compreensão dos conceitos das palavras, pedimos aos alunos para pesquisarem na internet a imagem de cada uma das palavras das quais fizemos a relação conceito/imagem (Quadro 13).

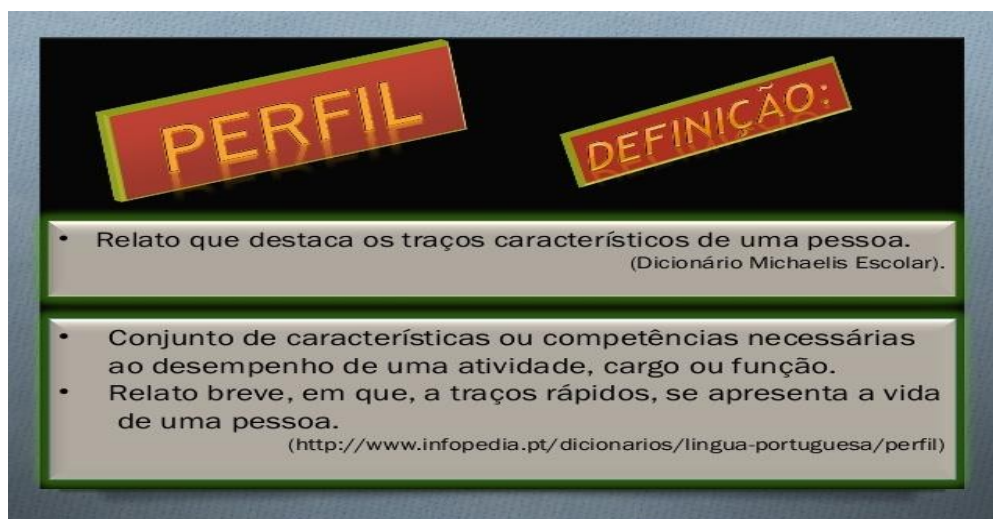
Quadro 13 - Vocabulários cujo significados eram desconhecidos pelos surdos

LAZANHA – VITAMINA – X-TUDÃO – BICHO DE ESTIMAÇÃO				
IRRITAR – BRINCAR DE PIQUE AJUDA – PIQUE ESCONDE VÍDEO GAME				
TRAVA	-	ZOMBAR	-	CHATEADO – PORTÃO HANDBAL
MASCULINO/FEMININO – HETEROSSEXUAL				
FOFOCA – ODIAR – COMER BESTEIRAS – HOMOSSEXUAL				

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura e o trabalho com o vocabulário, dissemos aos alunos que aqueles textos que nós lemos eram perfis, assim trabalhamos o conceito de perfil de acordo com a figura 29 abaixo.

Figura 29 - Conceito de perfil



Fonte: <https://pt.slideshare.net/Evamate/gnero-textual-perfil>. Acesso em: 25 de março de 2018.

Fizemos uma leitura coletiva em língua de sinais, apoiando nos vocabulários desconhecidos pelos alunos e demos explicações necessárias para que os mesmos tivessem uma boa compreensão do conceito de perfil. Observamos que os alunos compreenderam o que é perfil. Isso ficou evidenciado nas produções que eles fizeram (Figuras 65 a 68).

Aulas 29 a 39: 28 de maio a 13 de junho

Nesses encontros, construímos os flashcards dos vocabulários que os alunos surdos não conheciam ou não se lembravam, referentes à leitura dos perfis expostos acima. Informamos aos alunos que eles iriam construir os cartões. Seleccionamos os materiais necessários: papel cartão, tesoura, cola, régua, em seguida, levamos os alunos à sala de informática, dividimos entre eles as palavras desconhecidas ou que eles não se lembravam, das quais trabalhamos os conceitos durante a leitura dos perfis, como, mostra o quadro, abaixo:

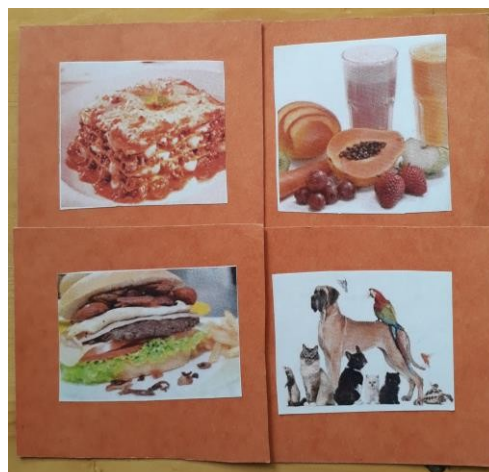
Quadro 14 - Palavras escolhidas por cada aluno para a produção dos flashcards

ALUNOS	PALAVRAS ESCOLHIDAS
A1	Lasanha – vitamina – X tudão – bicho de estimação.
A2	Pique-esconde – brincar de pique-ajuda – vídeo game trava – irritar.
A3	Heterossexual – fofoca – homossexual – odiar- comer besteiras.
A4	Zombar – chateado – portão – handball masculino/feminino.

Fonte: Elaborado pela autora.

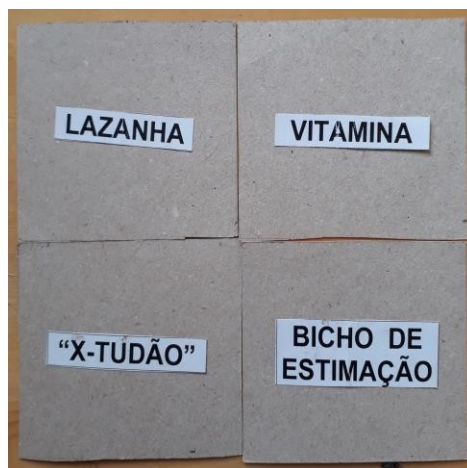
Em seguida, pedimos que cada aluno digitasse as palavras que receberam em tamanho grande e letra maiúscula. Ao terminarem, imprimimos e os alunos produziram os cartões (Figuras 30 a 37).

Figura 30 - Produção do Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 31 - Produção do Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 32 - Produção do Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 33 - Produção do Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 34 - Produção da Bel



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 35 - Produção da Bel



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 36 – Produção da Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 37 - Produção da Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a produção dos cartões, consultamos os seguintes sites: <https://www.youtube.com/watch?v=d-7SyNtpa8> e <http://danianepereira.blogspot.com/2014/07/flash-cards-letras-do-alfabeto-libras.html>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

Terminada a confecção dos cartões, realizamos a seguinte dinâmica:

O professor ou participante retira de uma caixa um flashcard com figura/imagem que contenha a palavra em LP grafada no verso. O aluno/participante então deve utilizar a datilologia para representar a palavra e o sinal em Libras se souber.

Houve uma interação e colaboração muito boa por parte dos alunos. Percebemos que eles interagem e se esforçavam para memorizar as palavras. A atividade de vocabulário realizada com os flashcards foi muito eficaz para a

memorização das palavras cujos significados eram desconhecidos pelos alunos, causando, assim, uma responsividade totalmente ativa na sala.

Quadros (1997) salienta que os recursos visuais, quando usados adequadamente, podem ser instrumentos muito eficazes na educação de surdos favorecendo a produção de conhecimentos. Uma vez que o surdo é visual (QUADROS, 1997; SOUZA, 2007), podemos afirmar que a aquisição do conhecimento acontece de forma mais fácil por meio da visualidade.

Seção III

Esta seção constituiu em 12 aulas, nas quais foram realizadas atividades que se direcionaram para o conhecimento do gênero perfil, enfocando o contexto de produção, função social e a estrutura composicional desse gênero. Foram realizadas atividades orais (Libras).

Aulas 40 a 43: 14, 19 e 20 de junho de 2018

Selecionamos os dois textos abaixo, escritos pela própria pesquisadora, para trabalharmos oralmente (Libras) com os alunos. Os alunos já tinham os textos, pois já havíamos trabalhado a leitura e o vocabulário com eles anteriormente.

PERFIL I

Nome: Elizangela Pereira A. Data de nascimento: 28/06/2001
Eu gosto de cantar, de sair com minhas amigas, de ir à praia, à cachoeira e ao cinema; de mexer no celular, de comprar roupa, fazer unha.
Eu pretendo ser professora, médica ou cantora. Meus animais preferidos são cachorro e gato.

PERFIL II

Nome: Carlos Daniel Nascimento: 2002 Comida: estrogonofe
O animal de que eu gosto é o coelho; gosto de jogar bolinha de gude, mas prefiro soltar pipa com aquele solzinho na cara! Fui!

Fizemos novamente a leitura dos textos com os alunos e perguntas orais (Libras) que motivaram o conhecimento prévio dos alunos sobre os textos: Quem produziu? Quando? Onde? Para quem foi produzido? Com que finalidade? Qual é o

veículo de circulação? Quais as características do texto?

Percebemos que os alunos não compreenderam inicialmente a finalidade, o veículo de circulação e as características do gênero perfil. Assim, utilizamos o perfil I, como exemplo, e, novamente, fizemos a leitura com eles pontuando o contexto de produção, função social e as características do texto. Depois, realizamos a leitura do perfil II e, desta vez, pedimos para os alunos destacarem quem produziu, quando, onde, finalidade, veículo de circulação e características do texto. Notamos que, com exceção do aluno 4, os outros ainda apresentaram dificuldades para entender a finalidade e para quem é produzido o gênero perfil. Por isso, retomamos a leitura do perfil II e sistematizamos na lousa o contexto de produção, função social e características do texto.

Antes de finalizarmos esta atividade, solicitamos aos alunos que nos relatassem o que tínhamos discutido nessas aulas, com o propósito de observarmos se houve uma compreensão do que havíamos trabalhado. A responsividade de todos foi do tipo ativa, mas após várias explicações realizadas. Este fato é relevante na educação dos surdos, pois o tempo de aprendizagem desse alunado é muito diferente de alunos ouvintes, por isso a importância de escolas bilíngues. Encerramos essa atividade oral (Libras), com uma sistematização das características, do contexto de produção e função social do gênero estudados até então.

Aulas 44 a 46: 21, 26, 27, 28 de junho/3 e 4 de julho de 2018

Nestas aulas, trabalhamos atividades escritas de compreensão do gênero perfil. Pedimos aos alunos que relesem o perfil III e respondessem no caderno às questões.

PERFIL III

Nome: Carolane S. de Oliveira Aniversário: 13/05
 Eu gosto de ficar sentada no portão e de ficar fofocando sobre as coisas legais. Odeio que zombem de minha cara. Isso me irrita profundamente. Poder contar com meus amigos de verdade e primeiramente com minha mãe é algo que me deixa muito feliz! Gosto muito de cachorro, é o meu bicho de estimação.

Escreva a resposta

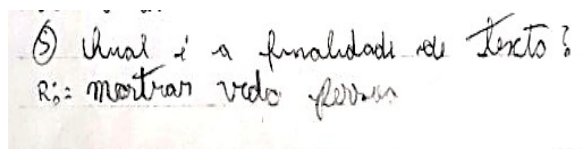
- 1) Quem escreveu o texto que você leu?
- 2) Essa pessoa é anônima ou famosa?
- 3) Para quem esse texto foi produzido?

Marque a alternativa correta

- 4) Onde está vinculado o texto que você leu?
 - ☐ Na internet
 - ☐ Na tv
 - ☐ No jornal
 - ☐ No livro
- 5) Com que finalidade a autora escreveu o texto? Marque a afirmação correta
- 6) Esse texto que você acabou de ler é:
 - ☐ uma carta
 - ☐ um convite
 - ☐ um perfil
 - ☐ uma autobiografia

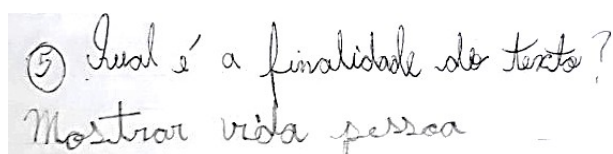
Colocamos as questões na lousa, para melhor visualização por parte dos alunos surdos e também para fazermos a interpretação em Libras, e pedimos para os alunos copiarem no caderno. Após interpretamos as questões uma a uma, solicitamos que os alunos respondessem no caderno. Percebemos que a Bel e a Yasmin não tiveram nenhuma dificuldade em relação às questões, mas o Lion e o Tom apresentaram dificuldades para compreender a questão número 5, então retomamos a questão, explicamos em Libras, demos pistas e reformulamos a questão que era aberta para fechada, dando opções de respostas. Desta forma, Lion e Tom conseguiram compreender a finalidade de se escrever um perfil.

Quanto às atividades de compreensão dos perfis trabalhados, em todas as respostas das questões houve uma compreensão responsiva ativa do Lion, Tom e Bel. Entretanto, a Yasmin teve uma compreensão responsiva passiva, como já ocorrido em outra atividade, muito provavelmente devido ao seu grau de surdez e ao estágio de letramento que em se encontrava. Todos os alunos exibiram uma compreensão responsiva silenciosa nas questões: Qual é a finalidade do texto? Para quem esse texto foi produzido? Neste caso, foi necessária reformulação das perguntas, exemplificando a partir de um outro texto para que os alunos fizessem uma reelaboração mental. Após essa explicação, quando questionados sobre o objetivo do texto, todos os alunos responderam de modo similar explicando que é mostrar/falar sobre a vida pessoal (Figuras 38 à 41).

Figura 38 - Resposta do Lion


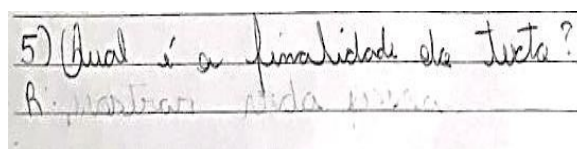
5) Qual é a finalidade do texto?
R: mostrar vida pessoa

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 39 - Resposta do Tom


5) Qual é a finalidade do texto?
Mostrar vida pessoa

Fonte: Dados da pesquisa.

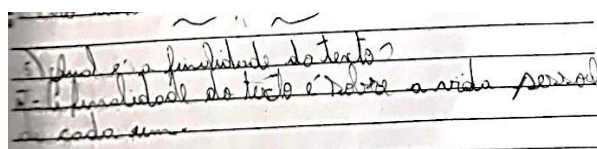
Figura 40- Resposta da Bel


5) Qual é a finalidade do texto?
R: mostrar vida pessoa

5) Qual é a finalidade do texto?

R: Mostrar vida pessoa

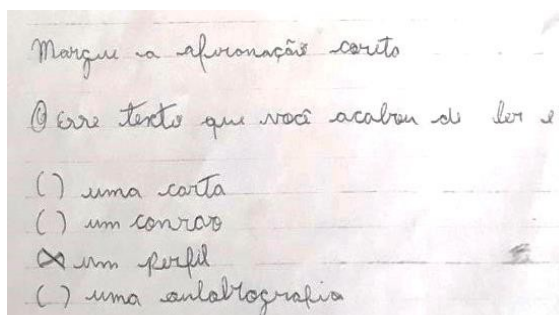
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 41 - Resposta da Yasmin


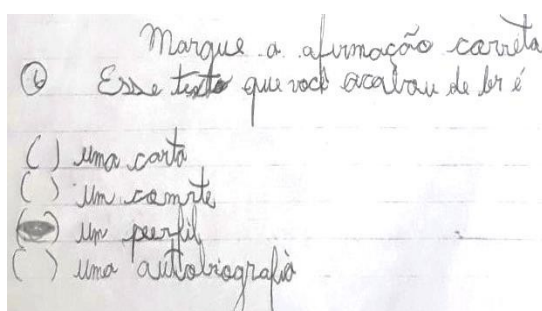
Qual é a finalidade do texto?
A finalidade do texto é sobre a vida pessoal
cada um

Fonte: Dados da pesquisa.

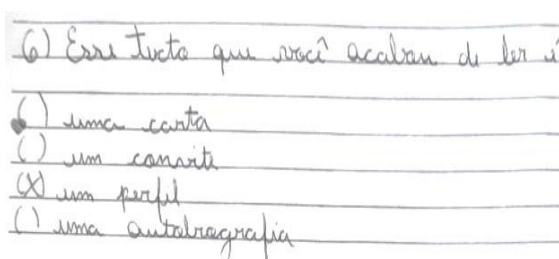
As atividades dos perfis contribuíram para compreensão do gênero. Isso pode ser confirmado quando foi questionado sobre o tipo de texto estudado em sala. Analisando as alternativas todos os alunos assinalaram como resposta o gênero perfil (Figuras 42 a 45).

Figura 42 - Resposta do Lion

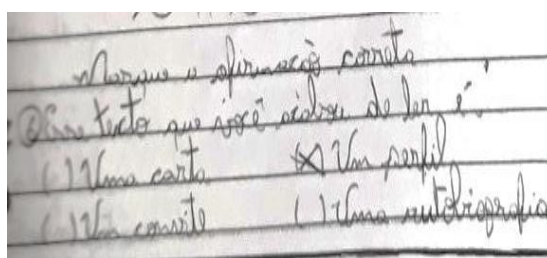
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 43 - Resposta do Tom

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 44 - Resposta da Bel

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 45 - Resposta da Yasmin

Fonte: Dados da pesquisa.

Aulas 45 a 51: 05 a 12; 26 e 31 de julho de 2018

Nesses encontros, demos continuidade às atividades escritas de compreensão

de textos. Pedimos aos alunos que lessem os perfis IV e V e que respondessem as questões referentes aos textos.

PERFIL IV

Nome: LUANA DOS SANTOS

Aniversário: 1º de fevereiro

Eu gosto de ficar zoando as pessoas. Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros. Adoro comer besteiras, principalmente “X-tudão”! Meu bicho de estimação é o cachorro.

PERFIL V

Nome: Briam e Kewym

Nós gostamos de jogar futebol, soltar pipa e de brincar de pique ajuda. Tem uma coisa que nos deixa irritados: é quando o vídeo game trava.

Ficamos muito chateados! Também gostamos de handaball.

1) Localize nos textos

	Texto II	Texto III
Quem escreveu esses textos?		
Em que locais esses textos foram publicados?		
Para quem esses textos foram produzidos?		
Qual o objetivo dos autores ao escreverem esses textos?		

2) Com base na leitura dos perfis, responda

- As informações dadas por esses perfis são reais ou imaginárias?
- Que tipo de informação o perfil pode trazer?

3) Porque uma pessoa escreve ou publica um perfil?

- () Para divulgar fatos sobre si mesma.
- () Para divulgar fatos sobre a vida de outras pessoas.

Marque as afirmações corretas

- Com qual finalidade um leitor pode procurar um perfil para ler.
- () Para conhecer a vida de uma pessoa.
- () Por curiosidade simplesmente

- () Para se entreter.
- () Para saber das notícias que estão acontecendo no mundo.
- () Para saber como utilizar um aparelho eletrônico.

5) Responda as questões

- a) Que outros fatos dos perfis dos autores você gostaria de saber e que não estão nos textos que você leu?
- b) Qual perfil que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

6) Leia o trecho a seguir, observando as palavras em destaque.

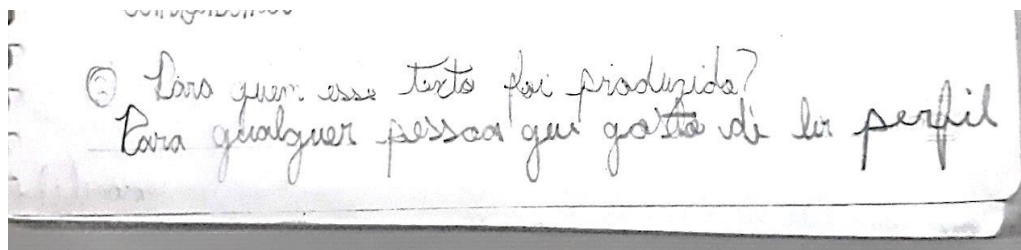
Eu gosto de ficar zoando as pessoas. Amo mexer no celular. Gosto de ficar com minhas colegas fofocando sobre a vida dos outros.

- a) Em que outro lugar a palavra “eu” poderia ser colocada?
- b) Se no lugar da palavra “eu” tivesse sido colocada a palavra “nós”, como ficaria o trecho? Reescreva-o fazendo a substituição e as adaptações necessária.

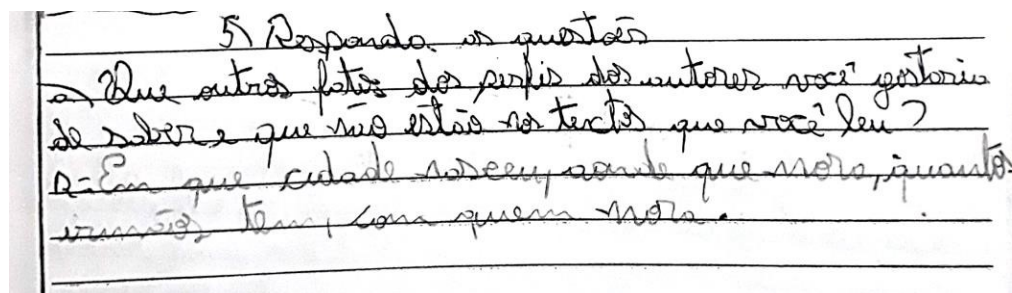
Assinale a alternativa correta

- 7) Qual é o tempo verbal utilizado quando se escreve um perfil?
- () Presente
- () Passado

Colocamos as questões na lousa e pedimos que os alunos copiassem no caderno e respondessem, assim como na atividade anterior. Sobre esta atividade, verificamos que as questões fechadas, após fazermos a tradução para Libras, os alunos responderam sem nenhuma dificuldade, no entanto, nas questões abertas, eles tiveram mais dificuldades, por isso, sempre que isso acontecia, retomávamos a questão e interpretávamos novamente, para que assim, os alunos tivessem entendimento do que estava sendo pedido e conseguissem responder (Figuras 46 e 47).

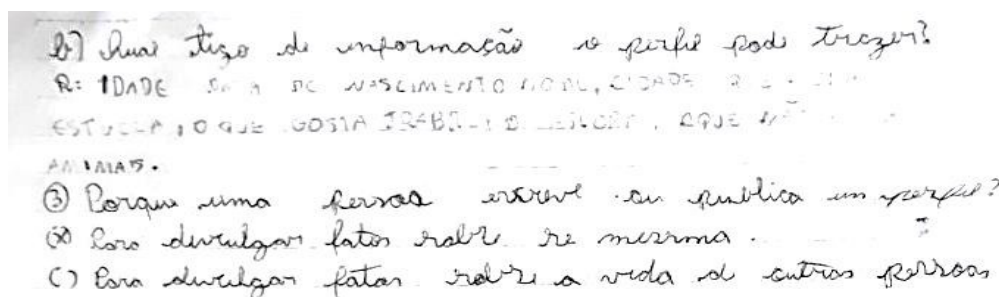
Figura 46 - Resposta do Tom

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 47 - Resposta da yasmin

Fonte: Dados da pesquisa.

A fixação do conteúdo foi destacada também quando questionado sobre o tipo de informação que o gênero perfil apresenta e os motivos para escrever sobre este. Todos os alunos responderam de forma semelhante a questão discursiva como pode ser observado nas Figuras 48 a 51. Na segunda pergunta, todos também marcaram o mesmo item, assegurando que pessoas escrevem perfis para divulgar fatos sobre si (Figuras 48 a 51).

Figura 48 - Resposta do Lion

b) Qual tipo de informação o perfil pode trazer?

R: Idade, data de nascimento, nome, cidade que você mora, estuda, o que gosta, trabalho, adora, o que não gosta, animais...

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 49 - Resposta do Tom

③ Que tipo de informação o perfil pode trazer?
 Idade, data de nascimento, nome, cidade que mora, estudo, o que gosta, trabalho, adora, o que não gosta, animais...

③ Porque uma pessoa escreve ou publica um perfil?
☒ Para divulgar fatos sobre si mesma
☐ Para divulgar fatos sobre a vida de outras pessoas

b) Que tipo de informação o perfil pode trazer?

Idade, data de nascimento, nome, cidade que mora, estuda, o que gosta, trabalho, adora, o que não gosta, animais...

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 50 - Resposta da Bel

b) Que tipo de informação o perfil pode trazer?
 R: Idade, data de nascimento, nome, cidade que mora, estudo, o que gosta, trabalho, adora, o que não gosta, animais...

③ Porque uma pessoa escreve ou publica um perfil?
☒ Para divulgar fatos sobre si mesma
☐ Para divulgar fatos sobre a vida de outras pessoas

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 51 - Resposta da Yasmin

③ Que tipo de informação o perfil pode trazer?
 R: Informação sobre onde estuda, se trabalha, se namora, onde mora, que cidade nasceu, data de nascimento.

③ Porque uma pessoa escreve ou publica um perfil?
☒ Para divulgar fatos sobre si mesma
☐ Para divulgar fatos sobre a vida de outras pessoas

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que na atividade número 5 houve uma discussão com o grupo, ou seja, antes de cada um responder, eles discutiram entre si, querendo saber um do outro, qual o perfil que mais gostou e por quê. Após essa discussão, cada um escreveu

sua resposta no caderno (Figuras 52 a 54).

Figura 52 - Resposta do Tom

Q: Qual perfil que mais lhe chamou a atenção?
Por quê?
R: Gostei perfil 3 porque as meninas gostam de esportes.

b) Que perfil que mais lhe chamou a atenção?
Por quê? R: Gostei perfil 3 porque as meninas gostam de esportes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 53 - Resposta da Bel

Q: Qual perfil que mais lhe chamou a atenção?
Por quê?
R: Gostei do perfil 1 porque é legal conhecer vida Carolina.

b) Qual perfil que mais lhe chamou a atenção?
porque?

R: Gostei do perfil 1 porque é legal conhecer vida Carolina

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 54 - Resposta da Yasmin

Q: Qual perfil que mais lhe chamou a atenção?
Por quê?
R: Gostei mais do perfil da Jordane D. de Oliveira porque o perfil dela fala sobre tudo que eu faço e gosto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às questões 6 e 7, por se tratar de atividades gramaticais, eles tiveram mais dificuldades para responderem, pois há na Língua Portuguesa falada e escrita alguns elementos como artigos, conjunções, preposições e flexão verbal, entre outros, que não são utilizados na Libras.

[...] flexão verbal de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. A flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os surdos. Há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas (FERNANDES, 2007, p. 15).

Para que os alunos conseguissem responder essas questões, fizemos uma comparação na lousa entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Mostramos alguns exemplos de frases em Libras e Português com o verbo “ESCREVER” E “VIAJAR” (Quadro 15).

Quadro 15 - Comparação Libras/Português

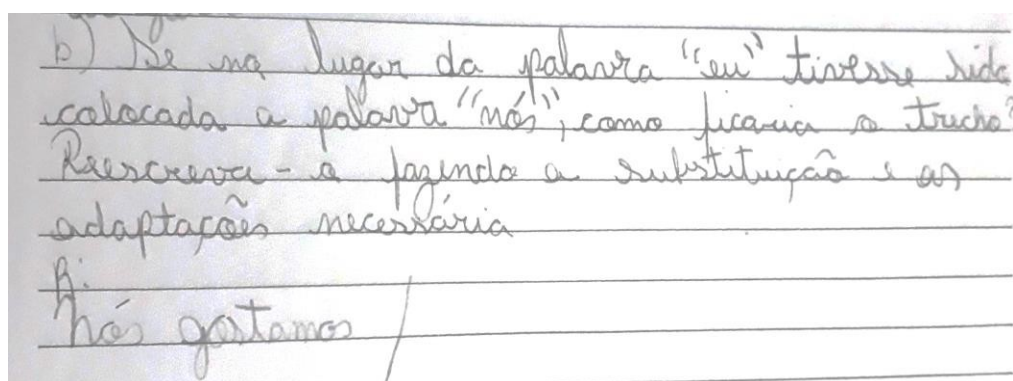
Libras	Português
HOJE EU ESCREVER RELATO E VOCÊ ESCREVER CARTA.	Hoje eu escrevo relato e você escreve carta.
NÓS VIAJAR FUTURO.	Nós viajaremos.
ANO PASSADO EU VIAJAR PARA FRANÇA.	Nós viajamos para França.

Fonte: Elaborado pela autora.

Explicamos que o verbo na Libras não faz concordância em pessoa, número e tempo. “[...]na Língua de Sinais não há desinências verbais como na Língua Portuguesa. Entendemos que o surdo precisa ‘ver’ para aprender a reconhecer e incorporar a estrutura verbal em sua materialização linguística” (DUARTE; PADILHA, 2012, p. 138).

Após explicar e mostrar os exemplos, os alunos, com nosso apoio, responderam as questões 6 e 7 (Figuras 55 e 56).

Figura 55 - Resposta da Bel



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 56 - Resposta da Yasmin

Bela no lugar da palavra "eu" tivesse sido colocada a palavra eu, como ficaria o trecho?
Reescreva fazendo a substituição e as adaptações necessárias. Gostamos
R- Não gosto de ficar sozinho os outros. Gosto de ficar com meus amigos fazendo sobre a vida dos outros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Seção IV

Esta seção foi constituída de 16 aulas, nas quais trabalhamos a produção do perfil de cada aluno. Esta produção foi realizada em Libras (filmagem) e na Língua Portuguesa escrita.

Aulas 52 a 67: 01 a 30 de agosto de 2018

Para darmos início à produção do perfil em Libras e a primeira escrita e reescrita do perfil dos alunos, geramos uma discussão sobre o gênero perfil, isto é, fizemos uma revisão do gênero estudado e houve uma boa participação dos alunos sobre o que deveria ser evidenciado na escrita do perfil que estruturamos na lousa: Nome, sinal, idade, nascimento, trabalho, cidade que mora, escola que estuda, o que gosto e não gosto, animais de estimação, sonhos. Notamos que os alunos destacaram a mesma estrutura e elementos dos perfis estudados, então, foi decidido pelo grupo que essas informações deveriam constar no perfil de todos, sendo que outras informações seriam livres, ficando a critério de cada um e que essa produção inicial serviria como base para a construção do perfil no Facebook.

Após essa sistematização, nos organizamos para a filmagem em Libras dos perfis. Percebemos que o grupo estava um pouco inseguro, então solicitamos à professora surda de Libras que fizesse o perfil dela para os alunos terem um norte.

Figura 57 - Imagem do perfil em Libras da professora surda



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, que a professora mostrou seu perfil em Libras, iniciamos a filmagem do perfil da turma, mas antes de iniciar a filmagem, trabalhamos com os alunos as regras de como fazer um vídeo que se encontram no site: <https://www.youtube.com/watch?v=CFyRHIFM2nM>. Acesso em 21/06/2018.

Em seguida, fizemos várias tentativas de filmagem, porém nem uma ficou boa, porque os alunos estavam ansiosos e isso fazia com que eles erravam. Sendo assim, o grupo achou melhor escrever, primeiro, o perfil para treinarem e depois filmarem, concordamos com o grupo. Trabalhamos, então, com o gênero roteiro para que pudessem se sentir mais seguros. A escrita foi iniciada após essa discussão. Observamos que o registro no papel dava segurança à turma. Depois que o grupo terminou de produzir o texto, iniciamos a filmagem com o apoio da professora surda (Figuras 58 a 61). Finalizada a filmagem dos perfis dos alunos, realizamos a reescrita dos textos.

Figura 58 - Imagem do perfil do Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 59 - Imagem do perfil do Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 60 - Imagem do perfil da Bel



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 61 - Imagem do perfil da Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos que a análise e produção dos perfis de cada aluno foi uma atividade essencial para assimilação do conteúdo do gênero em estudo. Para avaliar a produção de alunos surdos:

Procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra;
Verifique se o uso de palavras aparentemente inadequadas ou sem sentido não indica um significado diverso do pretendido pelo aluno;

Considere os possíveis equívocos em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação do uso de artigos, preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
 Compreenda que o vocábulo ‘pobre’ ou limitado, deve-se às poucas experiências significativas com a língua portuguesa que viveu;
 Utilize as próprias produções do aluno para avaliar seu progresso, evitando comparações com os demais alunos (BOLSANELLO; ROSS, 2005, p. 18, grifos do autor).

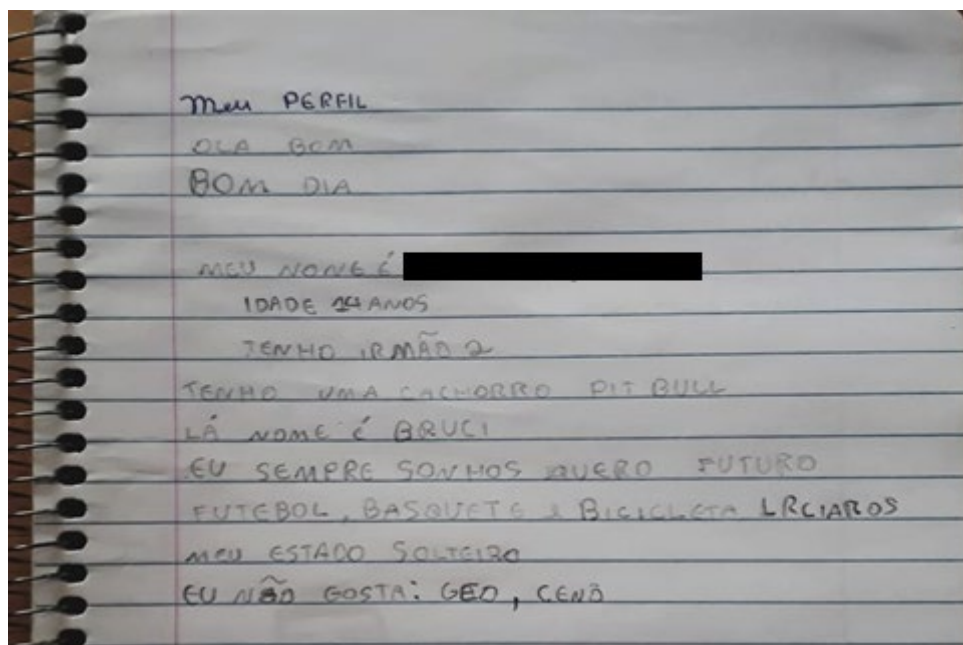
Em relação à avaliação de conteúdos específicos da L2, é necessário que o professor valorize “mais a avaliação do gênero discursivo e do conteúdo do que uma análise puramente gramatical e ortográfica” (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012, p. 68), levando em consideração também singularidades dos sujeitos.

Deste modo, é importante extrair o máximo de informações do conhecimento do aluno para implementar adequações que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Baseando-se nestas características, podemos constatar que o discurso do Lion (Figura 62) relata informações importantes sobre seu perfil, comprovando que este entendeu o objetivo da proposta. Observa-se que não existem no texto preposições e conjunções, fatores característicos de um texto L2. No trecho “Eu sempre sonhos quero futuro” evidencia-se a perspectiva de se conquistar metas, de planos que o aluno almeja.

Além disso, ocorre a inversão de escrita no “tenho irmão 2” o que é comum em discursos de surdos. Entretanto, no fragmento “tenho uma cachorro pit bull”, o aluno faz uso de um artigo indefinido (“uma”), empregando o gênero equivocadamente, porém, este aspecto é atípico em textos L1, evidenciando que conhecimento de peculiaridades da L2.

Na última linha, o aluno inicia a frase com concordância nominal inadequada, escrevendo também duas palavras incompletas “eu não gosta: geo, cenô”. Uma das maiores dificuldades do surdo está relacionada com o vocabulário, a escrita, visto que, na maioria das vezes ele tem conhecimento do sinal, mas ocorre dificuldade na hora de registrar.

Figura 62 - Perfil produzido pelo Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as características presentes no texto do Lion podem ser relacionadas com seu grau de surdez que é caracterizado como perda profunda. Desta forma, a aprendizagem ocorre de modo visual, existindo um déficit de conhecimento linguístico principalmente associado à escrita.

Referente ao enunciado do Tom (Figura 63), houve compreensão do gênero, porém, seu perfil foi descrito em tópicos. Sobre isto, Alpendre (2008) relata que os escritos dos alunos surdos, aparentam reproduzir o padrão escolar de frases sugerido pelas cartilhas, no qual, normalmente “[...] as sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem à estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico” (ALPENDRE, 2008, p. 14).

No trecho “pizza, fini e, sushi doce”, observa-se a presença da conjunção “e”, demonstrando que o aluno consegue fazer a relação da Libras com o português escrito. O aluno também utiliza substantivo próprio e noções de pontuação. Nota-se que na última frase do texto duas palavras estão incompletas, podendo-se inferir dificuldade na escrita em L2. Não apresenta preposições e a ausência de artigos pode ser constatada na frase “Caçador rainha gelo” que descreve o nome do filme preferido pelo aluno. Fernandes (2007) explica que o uso de artigos e conectivos é extremamente complexo para os surdos, logo, a ausência ou uso incorreto é um fator comum nas produções dos surdos.

Na expressão “Eu não gosto: fofoca, bulling”, destaca-se um problema

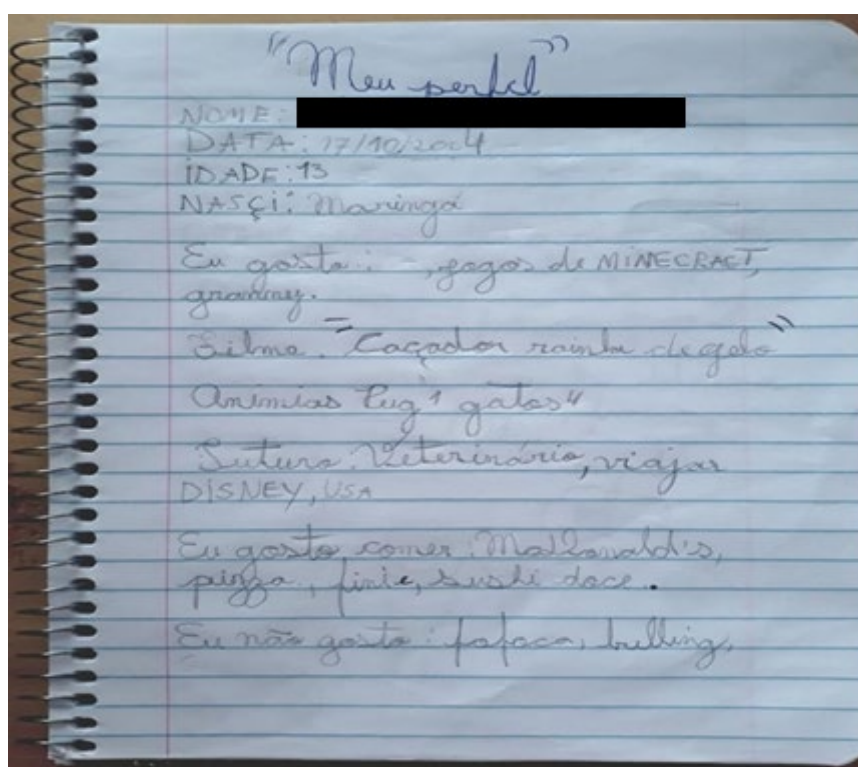
enfrentado por muitas crianças e adolescentes na fase escolar, principalmente por alunos surdos, que é o bullying. Fato também registrado no perfil do aluno A3.

Em L1, é comum a negação vir depois do verbo, todavia, observamos que o aluno escreve de modo adequado, segundo a L2, demonstrando conhecimento da língua portuguesa. Conforme Waris (2017), o surdo elabora enunciados relacionados com o contexto social em que está inserido, já que enuncia sua interação com o mundo. Nesse sentido, é essencial que toda comunidade escolar esteja atenta a qualquer comportamento diferencial da criança e/ou adolescente.

Apesar de apresentar especificidades de L1, Tom também escreve trechos corretos em L2, o que é interessante, visto que este apresenta perda profunda bilateral, o que dificulta a aprendizagem da segunda língua.

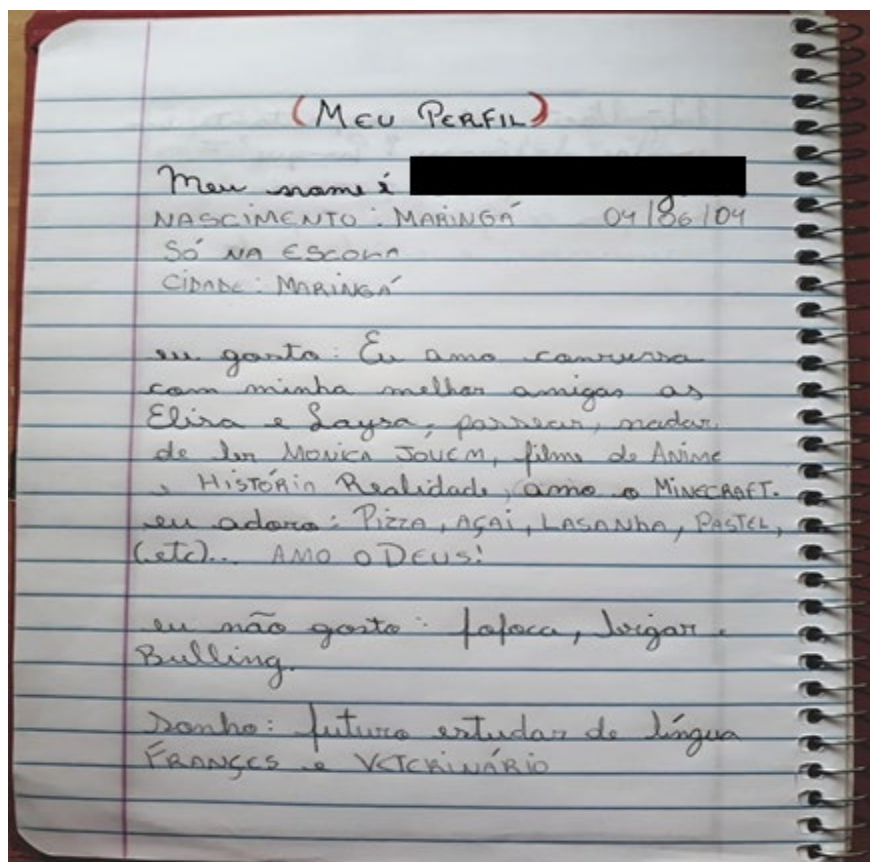
Sobre a Bel (Figura 64), verificamos em seu perfil distintas atividades em um texto em formato de tópicos relativamente extenso. Na frase “amo o Minecraft”, observa-se o uso do artigo “o”. Nos trechos “sonho: futuro estudar de língua francês e veterinário” e “eu não gosto: fofoca, brigar e Bulling” há presença da conjunção “e”. Outro fator relevante é a existência de verbo flexionado na sentença “eu não gosto”, o que também é incomum na Libras. Nota-se que a aluna entende onde e quando aplicar alguns fatores como o artigo e as conjunções indicando conhecimento da L2.

Figura 63 - Perfil produzido pelo Tom



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 64 - Perfil produzido pela Bel

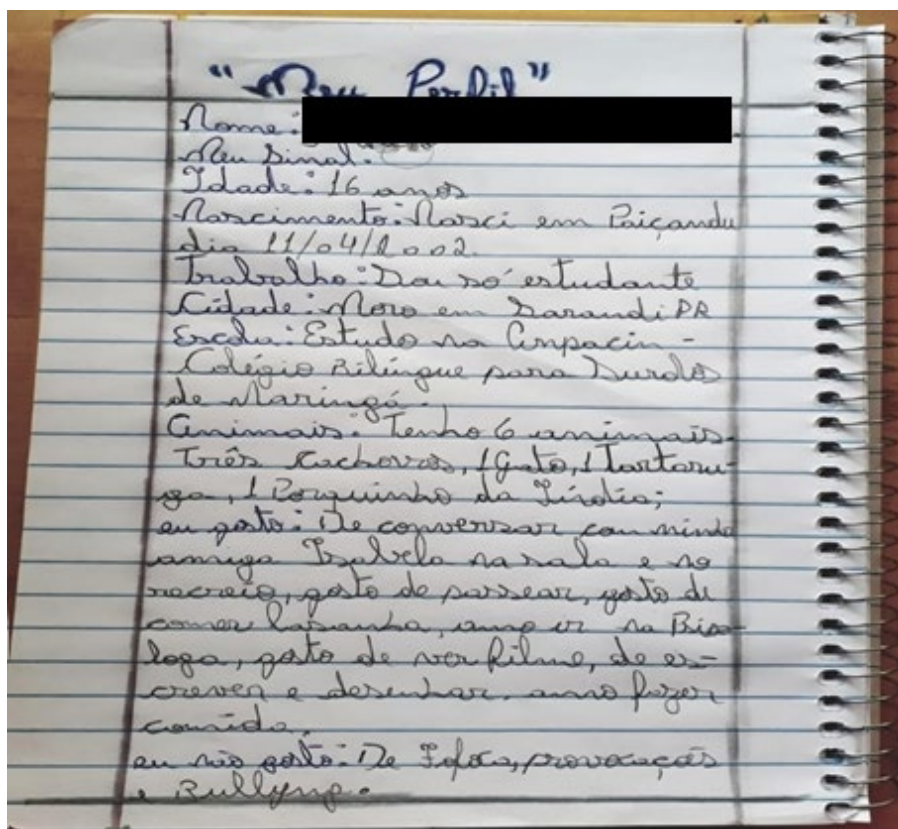


Fonte: Dados da pesquisa.

Como confirmado em seu perfil, Bel exibe particularidades da L2, sendo relatado em sala de aula boa oralidade, mesmo com perda auditiva mista de grau severo.

O perfil da Yasmin (Figura 65) foi produzido com inúmeras informações da participante, demonstrando uma escrita bem desenvolvida, verificando preposições, conjunções e verbos flexionados de acordo com pessoa, gênero e número. Entretanto, a aluna escreve “psicóloga” sem o acento, mas acentua as palavras “só”, “três”, “provocações”. Conforme Streiechen e Krause-Lemke (2014), a acentuação é um aspecto da LP vinculado à tonicidade, assim, como os surdos não pronunciam as palavras é normal que tenham dificuldades neste quesito.

Figura 65 - Perfil produzido pela Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, apesar da Yasmin utilizar meios linguísticos da L2, o que é destacável, esta exibe grau de perda profundo na orelha direita e grau severo para profundo na orelha esquerda, o que prejudicaria ou dificultaria sua aprendizagem.

Assim, verificamos que todos os alunos compreenderam o gênero discursivo em estudo, dominando a função social da escrita. Após a produção do perfil estruturado na Libras, podemos verificar que todos os alunos elaboraram enunciados que não comprometem a estrutura gramatical e a compreensão do discurso, não sendo também fator delimitante para a aquisição da L2.

Todos os alunos apresentaram em seus discursos características da L2, o que indica uma transição entre dois sistemas linguísticos. Streiechen e Krause- Lemke (2014) afirmam que, apesar de todas as dificuldades em relação a L2, o surdo tem potencial de expressar opiniões, vontades e ideias empregando a escrita.

Nesse sentido, Fernandes (2007, p.17) cita que é necessário ter:

Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorização de sua identidade surda.

Assim, é fundamental favorecer o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, buscando ampliar seu conhecimento. Nessa perspectiva, com a escrita do perfil procuramos identificar as principais dificuldades dos alunos na atividade, identificando meios para facilitar a aprendizagem de sua L2.

A próxima atividade que realizamos foi a reescrita do perfil produzido pelo grupo. Essa etapa foi necessária devido às dificuldades encontradas pelos alunos em sua L2, empregando acentuação, verbos, conectivos, estrutura textual inadequada, entre outras adversidades. Nessa linha de pensamento, é importante no processo de escrita realizar uma revisão e reestruturação textual. Segundo Nuss e Hilá (2015, p. 61):

A reescrita, vista pela concepção de escrita como trabalho, não se resume à mera higienização textual, na qual são feitas correções e adaptações em diferentes níveis linguísticos, mediante a orientação do professor, mas consiste em um processo amplo de reflexão linguística, o qual se reflete, textualmente, nestas alterações linguístico-textuais.

A reescrita do texto do perfil foi proposta para que os alunos realizassem uma comparação entre L1 e L2 buscando aprimorar e expandir suas competências de escrita e leitura. Sobre a reescrita do texto, Silva (2015) menciona que esta é necessária para que o aluno surdo memorize e aprenda. Deste modo, a reelaboração do texto não se refere a palavras grafadas erradas, mas de forma geral, empregando o erro como direcionador do trabalho.

Antes de iniciarmos a reescrita do texto, comparamos a estrutura de ambas as línguas (Português/Libras), como aconselham Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (1997). Isso foi necessário para os alunos produzirem a reescrita do texto. Fizemos um esquema mostrando como as frases são estruturadas na oralidade (apoiada na entonação da voz), na escrita (o uso dos sinais) e em LIBRAS (expressão facial, corporal, movimento de mão).

Selecionamos algumas frases, dentre elas, as frases: VOCÊ COMER PIZZA? (Você comeu pizza?): NÃO-GOSTAR FUTEBOL (Eu não gosto de futebol) para apresentar ao grupo que, em LIBRAS, o tempo verbal não é marcado por terminações verbais como em português, mas sim por sinal auxiliar de advérbio seguido do verbo. Quando o surdo quer usar o verbo no presente, passado e futuro, como esclarece Miranda e Campos: “Por exemplo, a palavra ESTUDARÁ é indicada pelos sinais ESTUDAR FUTURO/ FUTURO ESTUDAR ou ESTUDAR AMANHÃ/ AMANHÃ ESTUDAR.” (MIRANDA: CAMPOS, 2013, p.485).

Esse método, embasado em comparações entre duas línguas, pertence à linguística contrastiva e, segundo Quadros (1997), é uma forma relevante para o ensino de L2. Em todas as ocasiões de ensino de algum conteúdo em que a LBRAS foi ponto de partida, notamos uma ótima acolhida dos surdos, como também uma maior fruição do conteúdo exposto. Aproveitamos para abordar a organização das frases nas duas línguas através da comparação contrastiva, baseando em Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004). O propósito foi de mostrarmos a ordem da frase SVO (Sujeito-verbo-objeto) como uma via a ser seguida pelos alunos na escrita deles para que pudessemos entender melhor seus enunciados. Assim, em sala, mostramos alguns exemplos de comparação entre as duas línguas:

Língua portuguesa – Ordem direta da frase (SUJEITO-VERBO-OBJETO):

Meu nome é João.

Você gosta de cachorrão? Vocês são amigos.

LIBRAS – a ordem tópico comentário, a frase topicalizada indica o assunto do tema a ser tratado no decorrer do enunciado, é a mais requerida pelo surdo, no entanto, é bastante comum a utilização da ordem direta pelo surdo, de acordo com Quadros e Karnopp (2004).

Ordem tópico comentário: AÇAÍ, EU ADORO. (Eu adoro açaí)

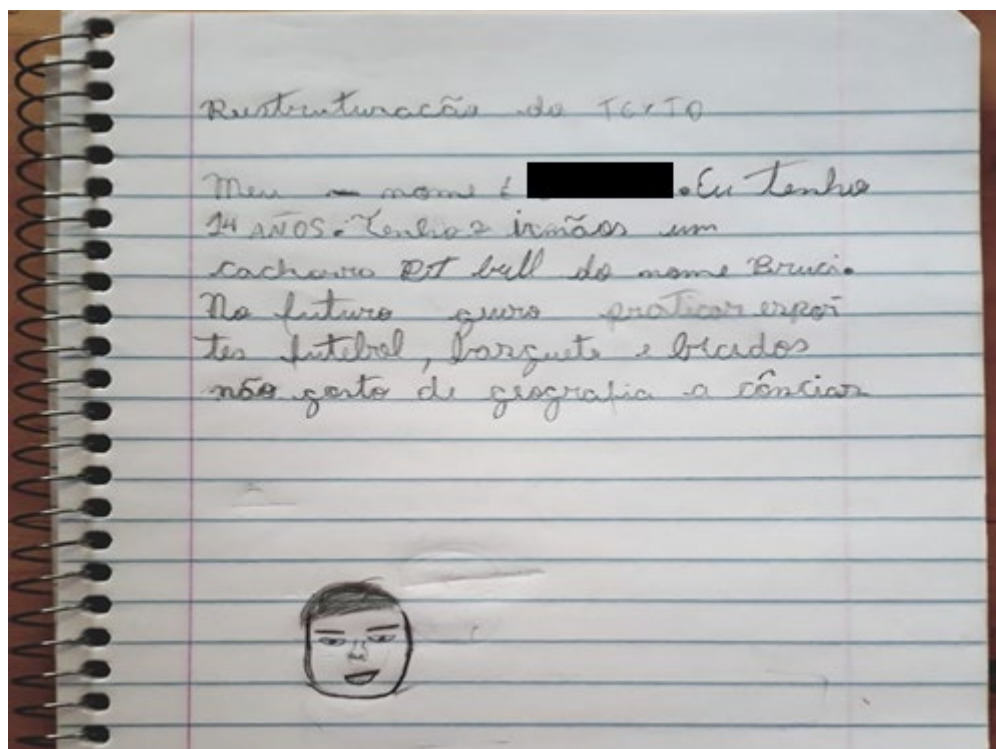
Após a explicação, os alunos foram orientados a fazer a reescrita dos textos produzidos por eles. Dissemos que eles deveriam reescrever os perfis seguindo a estrutura do português e mostramos, colocando na lousa, frases utilizadas na primeira escrita do perfil deles, por exemplo, em LIBRAS o sinal NOME corresponde em português “O meu nome é”, IDADE (Eu tenho...anos), NASCER (Eu nasci em...), EU GOSTO COMER LASANHA (Eu gosto de lasanha). A reescrita do perfil se deu dessa forma.

Posterior a reescrita dos perfis (Figuras 66 a 69), observamos de modo geral que todos os alunos aprimoraram seu texto consoante a L2, evidenciando escritos bem modificados quando comparados com o enunciado produzido em L1.

No perfil reescrito do Lion (Figura 66), a diferença visual mais destacável foi a modificação da escrita para letra cursiva. Observamos a operação de adição de palavras logo na primeira frase “Meu nome é... Eu tenho 14 anos”. O mesmo ocorre

no restante do texto: Tenho 2 irmãos um cachorro Pit bull do nome Bruci. No futuro quero praticar esportes futebol, basquete e bicidos”.

Figura 66 - Perfil reescrito pelo Lion

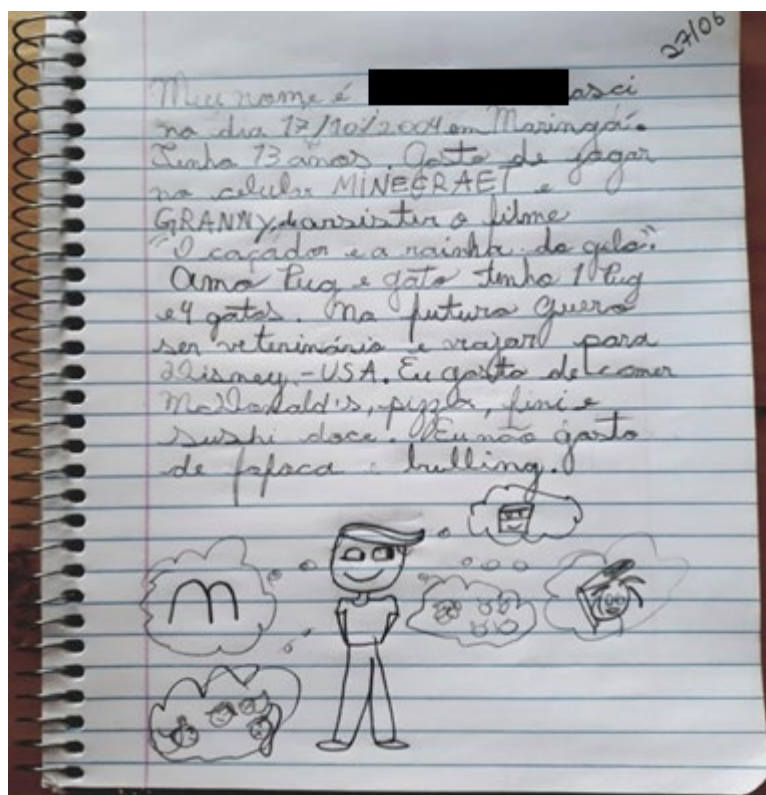


Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno também emprega substantivo próprio nas palavras “Pit bull” e “Bruci”. Duas palavras são escritas com difícil compreensão, “bicidos” e “cências”, possivelmente devido à dificuldade frente a L2. Após a readequação do texto ocorreu o uso da conjunção “e”. Observamos também a substituição de palavras, no qual, o aluno altera a expressão “idade 14 anos” por “eu tenho 14 anos”. Este fato também ocorre na frase “tenho irmão 2”, por “Tenho 2 irmãos”.

Ao reescrever o texto Tom o elabora em formato adequado (Figura 67), visto que na primeira escrita o mesmo foi estruturado por tópicos. Verificamos a adição de palavras na primeira linha do texto, “Meu nome é ... Eu nasci no dia 27/10/2004 em Maringá” e no trecho “No futuro quero ser veterinário e viajar para Disney-EUA”. Utiliza conjunção “e” ao longo do discurso, além de realizar flexão verbal de acordo com gênero. Ademais, faz uso de artigo na frase “O caçador e a rainha do gelo”, empregando também substantivo próprio adequado.

Figura 67 - Perfil reescrito pelo Tom

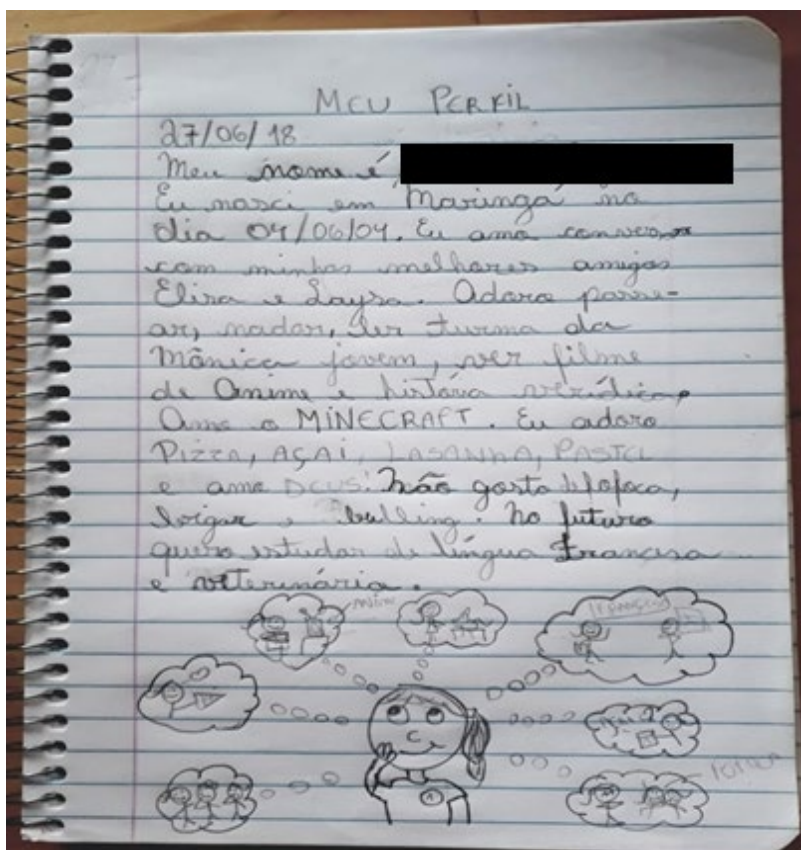


Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos no texto da Bel (Figura 68) procedimento de adição de palavras nas expressões “Eu nasci em Maringá, no dia 04/06/04”, “No futuro quero estudar de língua Francesa e veterinária”, “ler turma da Mônica jovem”, utilizando acentuação correta.

A aluna flexiona o verbo corretamente de acordo com gênero e número e realiza operação de substituição da sentença “história realidade” por “história verídica”. Ademais, faz uso adequado de acentuação nas palavras “Mônica”, “história verídica”, “língua” e “veterinária”.

Figura 68 - Perfil reescrito pela Bel

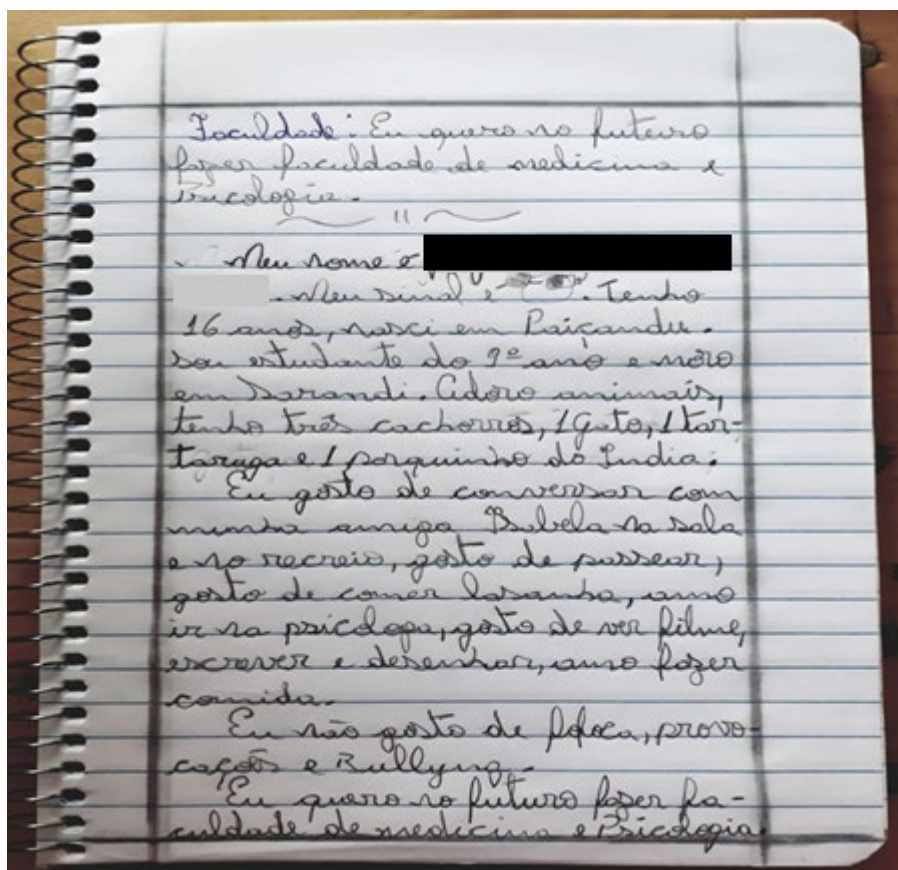


Fonte: Dados da pesquisa.

A reelaboração do texto pela Yasmin mostra um texto estruturado com parágrafos definidos (Figura 69), diferentemente da primeira proposta. Destacam-se adições de palavras nas frases “Tenho 16 anos” e “Sou estudante no 9º ano e moro em Sarandi”.

Verificamos a utilização de acentuação, todavia a palavra “Psicologa” continua desacentuada, sendo esta uma dificuldade para o surdo. Observa-se flexão dos verbos corretamente, além do uso de substantivo próprio nas palavras “Paçandu”, “Sarandi” e “Isabela”.

Figura 69- Perfil reescrito pela Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as dificuldades encontradas por meio desta pesquisa “podem estar motivadas ao fato do sujeito surdo ser visual, gravar a forma da escrita e não estar exposto aos erros gerados pelas diferenças entre os sons das palavras e a grafia das mesmas, problema comum na escrita da língua portuguesa” (MENESES, 2014, p. 76). A Libras como já mencionado apresenta estrutura gramatical própria divergente da L2, o que dificulta o desenvolvimento da escrita por parte do aluno.

Em todos os textos produzidos percebe-se uma limitação ou inadequação lexical, o que, para Guarinello (2007), ocorre devido às experiências limitadoras de L2 em que os surdos foram expostos em sala de aula e no ambiente familiar afetando a argumentação e coerência do texto.

A produção e reescrita dos perfis ajudou a melhorar e expandir a competência na escrita e as atividades no Facebook. Sobre isto, Santos (2009) afirma que a escrita do surdo retrata seus conhecimentos em relação à língua de sinais, mas apresenta propriedades normais de aprendizagem de uma L2. O autor ainda reforça que, “à medida que o contato com a nova língua vai sendo intensificado, através de relações

discursivas significativas, novas regras vão sendo aprendidas e os “erros” vão se transformando em “acertos” (SANTOS, 2009, p. 88). Waris (2017, p. 57) explica que “quanto maior for o domínio da L1, mais acessível será o aprendizado da L2. Além disso, o conhecimento da nova língua será desenvolvido na medida em que for exercitada”.

Seção V

Esta seção foi realizada em 12 horas/aulas e teve por finalidade a organização do perfil dos alunos no Facebook, averiguando o Face de cada aluno: como é, se faltam dados, se existem amigos, quem são, nível de interatividade, tópicos de conversa e, principalmente, a descrição do perfil.

Aulas 68 a 80: 04 a 20 de setembro de 2018

Informamos aos alunos que iríamos à sala de informática para ver como estava o Face deles e como eles podiam melhorar. Levamos os alunos à sala de informática e pedimos que cada um entrasse no seu Face e verificamos que faltavam alguns dados. O primeiro passo foi a escolha de uma capa. Vimos várias capas (Figuras 70 a 74) e explicamos que ela é importante, que não é apenas uma imagem, mas ela diz algo deles, como suas preferências pessoais. Depois, solicitamos aos alunos que escolhessem uma foto/imagem para compor sua capa.

Figura 70 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos



Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em 04/09/2018.

Figura 71- Capa do Facebook visualizada pelos alunos



Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em 04/09/2018.

Figura 72 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos



Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em 04/09/2018.

Figura 73 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos



Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em 04/09/2018.

Figura 74 - Capa do Facebook visualizada pelos alunos



Fonte: <https://optclean.com.br/200-imagens-capa-para-facebook/>. Acesso em 04/09/2018.

Nesta perspectiva, a escrita e reelaboração do perfil contribuiu para a compreensão e alterações da capa do perfil do Facebook (Figuras 75 a 78).

Figura 75 - Capa do perfil do Lion

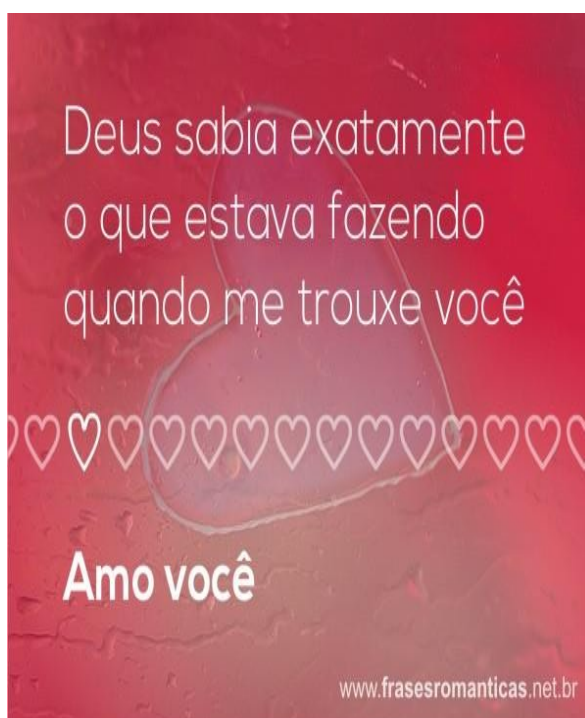


Figura 76 - Capa do perfil do Tom



Figura 77 - Capa do perfil da Bel



Figura 78 - Capa do perfil da Yasmin

A partir das capas do Facebook selecionadas por cada aluno, percebemos suas particularidades. Por exemplo, a capa do Lion (Figura 75) está relacionada com o símbolo do vídeo game XBOX, que é uma das atividades favoritas citadas pelo aluno na questão 9 (Quadro 8).

Tom selecionou como capa de uma imagem reflexiva (Figura 76), que é uma releitura da obra de La Creazione di Adamo de Michelangelo Buonarroti. A ilustração provavelmente mostra a importância das mãos e da L1 para sua vida. Esta ideia se reforça por meio da resposta da questão 20 sobre a relevância da Libras, em que o aluno expressa que “É importante comunicar, estudar, entender mundo, interagir pessoa mundo”.

Como capa do perfil da Bel escolheu uma temática relacionada com flores (Figura 77), contendo a frase “O amor é uma flor delicada, mas é preciso ter coragem de ir colhê-la a beira de um precipício”. Podemos relacionar estas características com a resposta da Questão 10 (Quadro 8) feita pelo aluno, no qual considera como uma de suas qualidades ser amoroso.

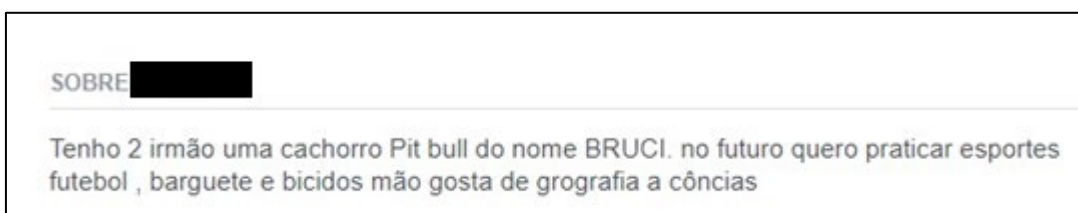
Yasmin descreve na questão 10 como sua qualidade “Amar todos que me amam, falar muito, carinhosa”, além disso, responde que um dos momentos mais felizes de sua vida é estar namorando (Questão 12 / Quadro 8). Estas expressões estão intimamente ligadas com a imagem escolhida como capa da rede social que

contém corações e uma frase apaixonada (Figura 78).

Deste modo, pode-se notar que após todas as atividades desenvolvidas os alunos conseguiram entender a função da capa da rede social, apresentando uma compreensão responsiva ativa em relação a esta ação.

No segundo momento, fizemos a atualização do Facebook de cada aluno, juntamente com os mesmos. Observamos que todos os alunos já tinham alguns dados nas abas Amigos, Fotos, Mais, principalmente, sobre vídeos, filmes, esportes e programa de TV. Enfocamos mais na aba “Sobre”, que se encontra na parte superior da página, pois percebemos que faltavam dados e também nosso objetivo foi trabalhar mais com os alunos a questão da escrita. Pedimos aos alunos para preencherem essa aba com os seguintes dados: Trabalho e educação; Locais onde morou; Informações básica e de contato; Família e relacionamentos; Detalhes sobre você e Acontecimentos (Figuras 79 a 87).

Figura 79- Lion



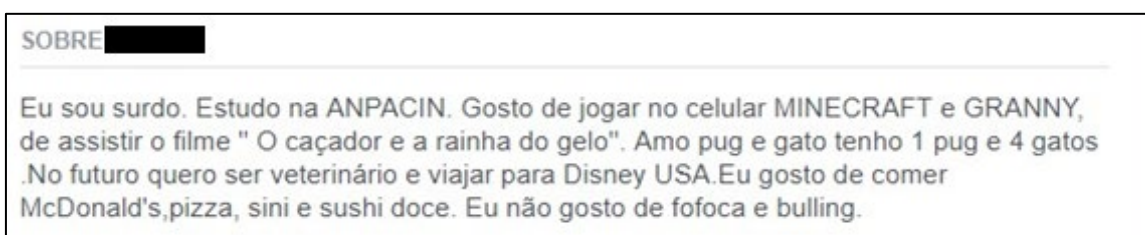
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 80 - Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 81 - Lion



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 82 - Tom

	Estudou na instituição de ensino ANPACIN Anterior: Colégio Bilingue para Surdo e Colégio Anjos Custódios
	Mora em Maringá De Maringá

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 83 - Tom

SOBRE 
Eu sou a Surda. Estudo na ANPACIN. Eu amo conversar com minhas melhores amigas Laysa e Elisa. Adoro passear,nadar,ler Turma da Mônica Jovem, ver filme de Anime e história verídica. Amo Deus! Não gosto de fofoca,brigar e bulling. no futuro quero estudar língua Francesa e veterinária.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 84 - Bel

RELACIONAMENTO
 Solteira

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 85 – Bel

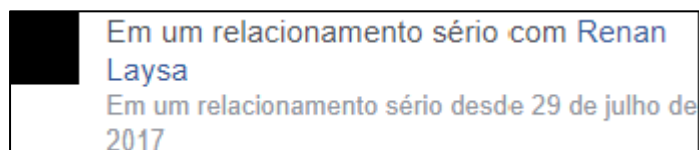
SOBRE 
Meu nome é  tenho 16 anos, nasci em Paçandu. moro em Sarandi não gosto de mentiras, fofocas, falsidade amo ir ai cinema, passear... Pretendo fazer faculdade de medicina e psicologia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 86 – Yasmin

CITAÇÕES FAVORITAS
Sou muito mais do que essas letras, frases e fotos falam sobre mim... sou as minhas atitudes, os meus sentimentos, as minhas ideias!

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 87 - Yasmin

Fonte: Dados da pesquisa.

Seção VI

O propósito desta seção foi produzir um glossário como ferramenta para a aprendizagem do aluno surdo. Ela foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa os alunos produziram um glossário lexicográfico em português/Signwriting dos vocábulos utilizados nas atividades de multiletramentos desenvolvidas com eles a partir do gênero perfil de Facebook. Na segunda, um glossário digital, gravado em LIBRAS por eles. A produção do glossário torna mais eficaz a aprendizagem do aluno surdo, melhora o trabalho do professor, proporcionando ao surdo uma aprendizagem em sua primeira língua (LIBRAS).

Aulas 81 a 106: 25 de setembro a 01 de novembro de 2018

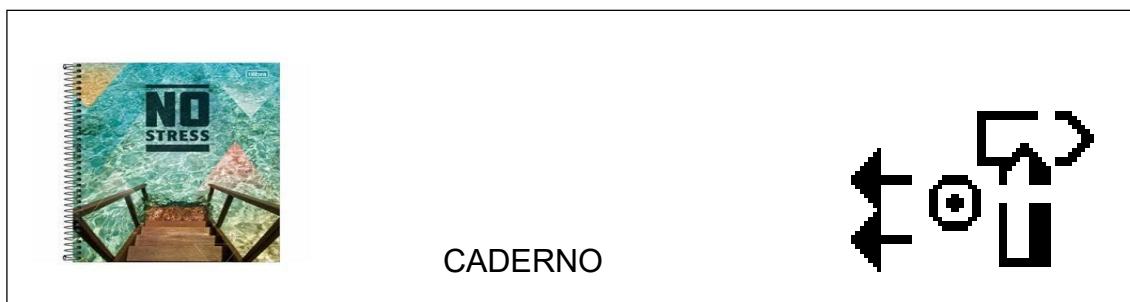
Etapa I: Produção do glossário em português/SignWriting

Nesta etapa, levamos os alunos à sala de informática e comunicamos a eles a nossa proposta de produção de um glossário em português/SignWriting. Dissemos que eles seriam os responsáveis. Depois fizemos uma relação das palavras relativas às atividades trabalhadas durante a aplicação da proposta pedagógica e pedimos que entrassem no Word e fizessem uma pasta individual. Em seguida, distribuímos as palavras entre os quatro alunos. A produção do glossário obedeceu a seguinte ordem: Imagem da palavra + escrita em português + escrita do sinal (Figuras 88 a 91).

Figura 88 - Glossário produzido pelo Lion

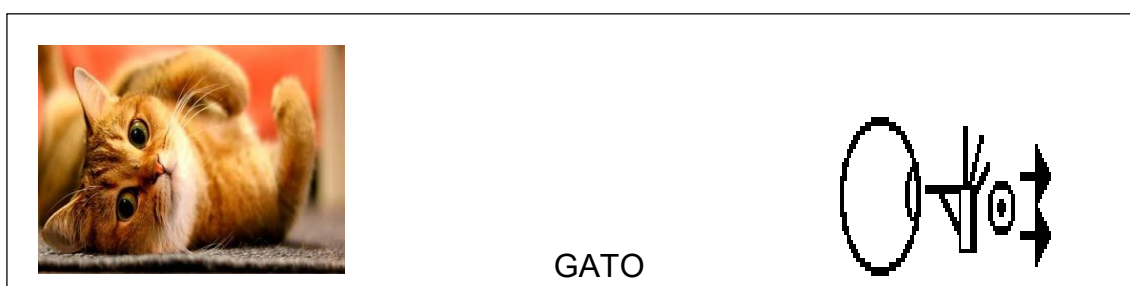
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 89 - Glossário produzido pelo Tom



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 90 - Glossário produzido pela Bel



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 91 - Glossário produzido pela Yasmin



Fonte: Elaborada pela autora.

O surdo adquire o conhecimento através do canal visual e, conseqüentemente, ele se utiliza da imagem da palavra, seu sinal e seu significado, buscando fazer uma relação entre imagem, sinal e palavra para produzir sua escrita.

É ilusão a noção que temos de que utilizar o alfabeto manual sinalizando letra por letra uma palavra seja suficiente para que o surdo a compreenda.

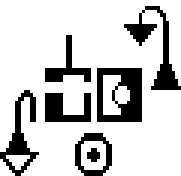
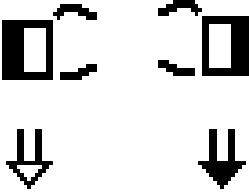
[...] na apreensão da segunda língua, a Língua portuguesa, pelos surdos, os signos como produtos ideológicos consubstanciados em língua escrita, em “grafia”, ainda não foram internalizados, ou seja, não houve, pois não houve o uso, uma incorporação satisfatória das configurações e representações gráficas dessa língua (DUARTE; PADILHA, 2012, p. 315-316).

Observamos que a produção do glossário (Figuras 88 a 91), como estratégia de ensino, que leva em conta a visualidade, facilitou a compreensão dos conteúdos trabalhados, assim como ajudou os alunos surdos a melhorar sua escrita, principalmente, porque pode gerar um diálogo com os textos estudados. Essa relação dialógica ajuda os alunos a entenderem o sentido daquilo que foi dito. A respeito disso, Bakthin (2003) diz que um texto sempre dialoga com outros textos e que o texto não pode ser entendido de forma isolada.

Neste sentido, a construção do glossário pelos alunos surdos se mostrou fundamental para a compreensão e interpretação do gênero discursivo estudado, pois trouxeram muitos outros textos para essa construção.

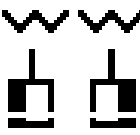
Os alunos construíram um glossário com 170 léxicos que foi organizado da seguinte maneira (Quadros 16 a 19).

Quadro 16 - Glossário caderno de perguntas e respostas

 SURDO 	 CONSEGUIR 
 ESPORTES 	 ONDE 

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 17 - Glossário sobre os textos do gênero discursivo perfil

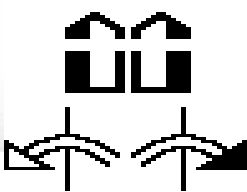
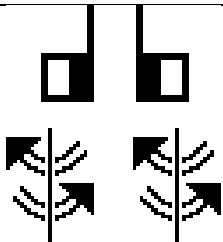
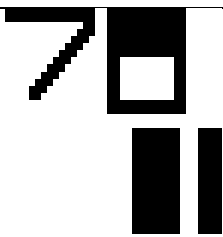
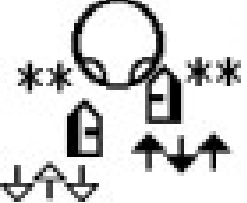
 X-TUDO 	 VÍDEO GAME 
---	--

Fonte: Elaborada pela autora.

 LASANHA 	 LIVRE 
--	---

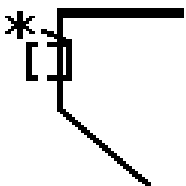
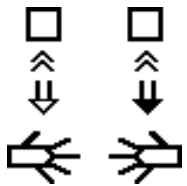
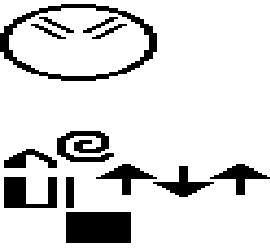
Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 18 - Glossário referente ao vídeo e Facebook

 Livro 	 Musica 
 Gravar 	 FACEBOOK 

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 19 - Glossário técnico

 ALUNO 	 RELATO 
 BILÍNGUE 	 

Fonte: Elaborada pela autora.

Etapa II: Produção digital do glossário em LIBRAS

Avisamos aos alunos que, nessa etapa, eles iriam filmar o glossário. Marcamos as datas para a filmagem do glossário com a ajuda da professora de Libras. Comunicamos que as famílias já haviam assinado um documento autorizando o uso da imagem deles. As datas escolhidas foram: 06/11, 07/11, 08/11, 09/11, 13/11, 14/11, 20/11, 21/11, 22/11 e 23/11. Nestas datas fizemos a filmagem do glossário em Libras, como mostra os exemplos (Figuras 92 a 95).

Figura 92 - Produção do Lion



Nota: Palavra digitalizada: SURDO. Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 93 - Produção do Tom



Nota: Palavra digitalizada: HOJE. Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 94 - Produção da Bel



Nota: Palavra digitalizada: RESPOSTA. Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 95 - Produção da Yasmin



Nota: Palavra digitalizada: INFORMAÇÃO. Fonte: Dados da pesquisa.

Como dito anteriormente, o surdo apresenta uma característica peculiar que é a visualidade, ou seja, ele faz uso do visual como meio de aprendizagem.

O surdo é aquele que aprende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa e de outras, de modo a propiciar pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A Língua de Sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível (CAMPOS; SANTOS, 2013, p. 48).

Nesse sentido, podemos afirmar que a criação do glossário em Libras (Figuras 88 a 91) foi fundamental para que os alunos surdos tivessem a visão do sinal, o conceito mental dos significados em língua portuguesa, facilitando assim o aprendizado do português escrito.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o intuito de auxiliar o desenvolvimento da produção textual escrita de alunos surdos. A escrita dos surdos é uma temática iminente de pesquisa, visto que a concepção da língua de sinais como L1 e o português na modalidade escrita como L2 não são, ainda, vistas em suas singularidades no cenário educacional.

Para que nossos objetivos fossem cumpridos, todas as interações entre professora-pesquisadora e alunos foram intermediadas pela LIBRAS, o que possibilitou pleno entendimento entre ambos, não causando dúvidas sobre os comandos realizados e a compreensão do conteúdo previsto para as aulas. Conforme nos lembra Pereira (2009, p.9), a Libras é a “principal porta de acesso do aluno surdo na sociedade, é ela quem irá fazer com que ele comece a ver e entender o mundo e o que se passa nele, assim podendo ter uma vida normal como a de pessoas ouvintes”. Desse modo, todos os vocábulos desconhecidos, referentes às atividades desenvolvidas, foram discutidos e, em 100% das ocorrências, foi preciso que nós registrássemos na lousa. Isso demonstra o que estudos ocorridos antes (FERNANDES, 1990; GOES, 1996) mostraram que a maior dificuldade que o surdo enfrenta, ao realizar atividades escritas em L2, é com o léxico.

Para o objetivo “Verificar as principais dificuldades dos alunos nas atividades propostas”, verificamos que foram: a) compreensão do vocabulário: dificultando a leitura, compreensão e produção textual, visto que, o surdo é visual, então precisa associar a palavra a imagem para compreender o significado; b) gramatical: a estrutura da LP é diferente da Libras, como por exemplos os verbos, conjunções e preposições.

Para auxiliar os alunos a superá-las, empregamos instrumentos úteis para avaliar o ensino e a aprendizagem, como a promoção da escrita primeiro na Libras, realizando sucessivas explicações conforme a necessidade. Desenvolvemos um trabalho com flashcards, que objetivou associar a palavra à imagem, juntamente com

dinâmicas (jogos) empregando estes instrumentos. Além disso, foi utilizada a linguística contrastiva, respeitando-se as diferenças linguísticas, buscando associar e/ou comparar as duas línguas, analisando níveis fonológicos, semânticos, pragmáticos, morfológicos e sintático. Sobre os graus de responsividade, observamos que alguns alunos conseguiram modificar a responsividade passiva para ativa, confirmando o nível de comprometimento dos alunos em relação às atividades propostas em sala de aula.

Verificamos que ao iniciar o trabalho os alunos não conheciam sobre o gênero em estudo, além de algumas funções da rede social apresentada, deixando de expor conteúdos sobre suas particularidades. Essa dificuldade de compreensão e de comunicação por meio das redes sociais digitais é mencionada por Meneses (2013), estando principalmente ligadas ao campo da leitura e da escrita. Martins (2012) descreve que os surdos empregam as tecnologias de informação e comunicação, pois estas possibilitam interação e troca de informação no meio social. Neste contexto, o Facebook é uma ferramenta importante de interação e também de aprimoramento da escrita.

Em relação ao caderno de recordação, inicialmente observamos uma dificuldade de compreensão sobre o conceito de caderno de perguntas e respostas, porém com o desenvolvimento da atividade os alunos demonstraram interesse, ocorrendo uma boa compreensão e discussão sobre as respostas. Por meio dessa prática averiguamos que os alunos conseguem reconhecer a importância da L1 e da L2 para sua vida, porém, apresentam dificuldades de interação tanto familiar como na comunidade, sendo vistos como diferentes.

Constatamos, também, que as atividades de leitura dos perfis objetivaram trabalhar o contexto de produção, função social e a estrutura composicional do gênero perfil. Verificamos que os alunos apresentaram dificuldades de resposta para perguntas gramaticais, o que é comum, visto que a L1 é uma língua sintética, não exibindo desinência de modo, pessoa e número. Entretanto, por meio dos questionamentos, confirmamos que os alunos compreenderam o gênero perfil, elencando suas características no decorrer das práticas.

A escrita do perfil foi estruturada em Libras. Deste modo, foram averiguados nos textos, como principais problemas linguísticos: ausência de artigos, preposições, conjunções, concordância nominal inadequada, ausência de acentuação. No entanto, visualizamos nos discursos que os alunos utilizam em alguns momentos substantivo

próprio e noções de acentuação, flexionando o verbo de modo adequado. Apesar da negação vir depois do verbo em L1, os alunos escreveram de modo consoante a L2, apresentando em seus escritos características da L2, o que indica uma transição entre dois sistemas linguísticos.

Para o objetivo “Discutir se ou quais atividades ajudaram o aluno surdo a melhorar significativamente sua competência na escrita”, averiguamos que, de modo geral, todas as atividades contribuíram para ampliação e incremento da escrita, principalmente a escrita e reescrita do perfil. Por meio da linguística contrastiva de Libras com o português foi realizada a reescrita do perfil. Sobre às redações analisadas, concluímos que os alunos apresentaram, em relação as operações linguísticas de reescrita, operação de adição e substituição. Além disso, após a reescrita, todos os textos apresentaram estrutura próxima de L2 quando comparados com o enunciado produzido em L1, todavia, alguns erros persistiram.

A elaboração do glossário, a partir de uma organização lexicográfica dos vocábulos utilizados nas atividades de multiletramentos e do DVD em Libras, também foi uma atividade essencial para auxiliar na compreensão do gênero perfil e aperfeiçoamento da escrita. Desta forma, observamos que estas atividades podem propiciar a outros educadores a possibilidade de práticas mais eficazes do ensino de L2, já que a educação de surdos tem como dificuldade o léxico limitado em LP. Por meio destes resultados, constatamos que não podemos relacionar o grau de perda auditiva do aluno com a aprendizagem de L2, pois, surdos com perda profunda e severa utilizaram meios linguísticos de língua portuguesa de modo adequado.

A particularidade linguística dos surdos necessita de uma diferenciação frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, já que a alfabetização do surdo é distinta do ouvinte. Nesse sentido, o letramento para surdos desenvolve práticas de leitura e escrita que podem expandir estas capacidades, permitindo o uso social destes processos. Assim, é importante pensar no letramento destes alunos empregando gêneros textuais visando a compreensão do uso social da escrita, além de otimizar o acesso ao português escrito. Neste contexto, as redes sociais associadas aos gêneros discursivos podem ser ferramentas promissoras para ampliar as capacidades linguísticas, enriquecendo o processo de comunicação e além disso estimular os surdos na utilização da L2 escrita, carecendo então ser utilizada nas instituições de ensino e valorizadas pelos educadores.

A elaboração de materiais didáticos adequados a este contexto é uma grande

dificuldade, por isso, esperamos que nosso material contribua com o ensino e a aprendizagem de alunos nas diferentes séries, visto que não há como ensinar a língua portuguesa sem que o aluno conheça sua língua materna.

É essencial destacar que a rede social é um espaço para desenvolvimento da linguagem do aluno surdo, e, conseqüentemente, para o exercício da escrita, sendo uma ferramenta importante que necessita ser mais explorada. Meneses (2013, p. 88) descreve que “os surdos utilizam o espaço virtual do Facebook para socialização de notícias, discussão de temas específicos da comunidade surda e também se reúnem em encontros sociais e diversão”. Assim, estimular o uso das redes sociais, além de ampliar a interatividade, pode servir de instrumento para compreensão e investigação da L2, visto que, por meio da prática e/ou pesquisa o aluno aprenderá novos caminhos comunicativos tanto de leitura como de escrita.

Logo, utilizar materiais atrativos, com linguagens múltiplas pode promover o desenvolvimento da escrita do aluno surdo. Desta forma, o contato com a língua não materna é intensificado por meio de relações discursivas significativas, permitindo que novos padrões de interação com o texto escrito sejam compreendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. M. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva:** uma proposta pedagógica a partir do gênero textual narrativas autobiográficas. 2016. 56f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.
- ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura.** Proposta de Material Didático: Caderno Pedagógico. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- ANDRADE, W. T. L.; MADEIRO, F. Gêneros textuais e letramento no contexto da surdez. **Revista do GELNE** (UFC), v. 13, p. 319-345, 2011.
- BAKHTIN, M. A **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALDO, C. F.; IACONO, J. P. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais**. Artigo Final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação. 2008/2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1905-8.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.
- BOLSANELLO, M. A & ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. da UFPR, 78p., 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. 2008 (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 65.
- BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa: Revista linguística**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 1-107.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993. 116p.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a Doing research/reading research mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Bilingual and second language acquisition**. The handbook of bilingualism. Malden, MA: Blackwell, 2004.

CAMPOS, M. L. I. L., SANTOS, L. F. Ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFCSCar, 2013. Cap. 14, p. 237-250.

CAMPOS, T. C.; CODEGLIA, A. F. O trabalho com o gênero discursivo “perfil”: relato de experiência com alunos de ELE e PLA. **EntreLínguas**, v. 2, n. 1, p.67- 88, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. (Orgs). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

CLAUDIO J. P. **A apropriação de cidadania comunicativa surda no Facebook**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2797-1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo para uma teoria da cidadania**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DIAS, R. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

DORZIAT, Ana (org). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUARTE, A. S.; PADILHA, S. de J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 309-326, 2012.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 6, p. 181-191, 2000.

FELIPE, T. A. **“Libras em contexto: curso básico”**. Livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. MEC, SEESP, 2001.

FELIPE, T. A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. In: **Revista Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, p.33-47, 2006.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório de participação no X Congresso Mundial de surdos** - Espoo, Finlândia: 20 a 28 de julho de 1987. Rio de Janeiro: FENEIS, 1987, Texto digitado.

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

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. **Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais**. In: FERREIRA-BRITO, L. Pr uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRAGA, M.B.S. **Eventos e práticas de multiletramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL Vitória da Conquista, 2017.

GALUCH, M. T. B.; MORI, N. N. R. **Aprendizagem e desenvolvimento**: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência auditiva. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. 108p.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de letras – ALB, 1996.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. **Letramento e surdez**: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. 200p.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: Góes, M. C. R. de; LACERDA, C.B. F. (Orgs.). **Surdez**: processo educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaio Pedagógico**, Curitiba, v. 6, p.1-13, 2013.

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

GRILLO, S. V.C. A noção de „tema do gênero” na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos XXXV**, v. 1, p. 1825-1834, 2006.

GRITTEM, L.; MEIER, M. J.; ZAGONEL, I. P. S. Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, v. 17, n. 4, p. 765-770, 2008.

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

HILA, C. V. D. **As representações do contexto de produção da redação do vestibular**. In Anais...4º Siget – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, p. 837-857, 2005.

HILA, C V. D. **Os gêneros discursivos na formação inicial: teoria e prática docente**. Anais ... II CONALI – Congresso Internacional de Linguagem e Interação.

Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008.

HILA, C.V.D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições par ao processo de internalização do estágio de docência de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Londrina: UEL, 2013.

HONORA, M. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, 2007.

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

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harward University Press, 1979.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e Mídias. **Trab. linguist. apl.**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LODI, A. C. B., HARRISOON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n.2, p. 188-206, 2015.

MASCIA, M. A. A.; SILVA JÚNIOR, A. N. O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político de inclusão. In: BERTOLDO, E. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectiva discursiva. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 297-316.

MEDVIÉDEV, P.N.; BAKHTIN, M.M. **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, R.; ROJO, R. H. R. A arquitetura bakhiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E.L.; ROXANE, R.H.R. (Orgs.) **Gêneros do texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas-SP: Pontes, 2014, p. 249-271.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO,

P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

MENESES, S. C. P. **Educação Inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva: As redes sociais promovendo a comunicação da pessoa surda. Até que ponto exclui ou inclui?**. Aracaju: **Criação**, p. 171-189, 2013.

MENESES, S. C. P. **Estudo sobre inclusão social e educacional do surdo por meio do facebook**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Aracaju: UNIT, 2013.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplina**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOREIRA, L. R. **As redes sociais como forma de desenvolvimento da comunicação dos estudantes surdos incluídos na escola pública estadual em Campos dos Goytacazes-RJ**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cognição e Linguagem) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos Dos Goytacazes, 2012.

MIRANDA, V. M. C.; CAMPOS, L. S. Libras e Língua Portuguesa: encontros funcionais. **Fólio - Revista de Letras**, v. 5, n. 1, p. 475-487, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

NOBREGA, A. M. Z. P. C. **Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, Recife/PE, 2015.

NUSS, V. M.; HILA, C. V. D. Atitudes responsivas no gênero relato de experiência vivida. **Revista Iluminart**, n. 13, p. 57-73., 2015.

PEREIRA, A. C. **Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. Polifonia**, v. 20, n. 27, p. 54-72, 2013.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C. B. et al. (Org). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.77-55.

PEREIRA, M. C. C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras: conhecimento além dos sinais**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, S. R. **Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS: um percurso semiótico**. 2009. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) Faculdades Integradas FAFIBE, Bebedouro – São Paulo, 2009.

PINHEIRO, D. **Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda**. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PONZIO, A. **La revolución bajtiniana**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

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

QUADROS, R. M. Aspectos da Sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. **Letras de hoje**, v. 110, p.125-146, 1997b.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. Didática da Libras. In: **Língua Portuguesa e LIBRAS**: teorias e práticas / 4 / FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (organizadoras). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

QUILES, R. E. S. **Estudo de LIBRAS**: Disciplina. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. 2001. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP) São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2012, p. 11-32.

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

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 145-160, 1999.

SÁ, N. R. L. Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. **Revista Amazônica**, n. 2, 2001.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SALLES, H. M. .M L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília\; MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, E. R. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SANTOS, F. dos. **Marcas da Libras e inícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. 2009. 254f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SCHELP, P. P. **Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva**. UNICENTRO. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. PUCPR. EDUCERE. 2009.

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

SANTOS, E. R. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, E. C. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP). 2007. 266f. Instituto de Letras – IL. UnB, Brasília, DF, 2007.

SILVA, M.do C. da. **O perfil adolescente no facebook – assimetria e papéis de gênero**. Monografia (Especialização em EaD Gênero e diversidade na Escola). Florianópolis: UFSC, 2014.

SILVA, S. G. C. **Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, W. J. D. B. **Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos**. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal da Bahia, Salvador, 2007.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, PR: Juruá, 2010. 123 p.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

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

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento. In.: MAGALHÃES,

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

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, v. 29, n.1, p. 29-58, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

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

WALSH, M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010.

WARIS, F. C. Análise da produção da escrita e do discurso do surdo no Facebook. **Belo Horizonte**, v. 10, n. 1, p. 53-65, 2017.