



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**Dayse Garcia Miranda**

**A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ANÁLISE DO USO DO LIVRO DIDÁTICO  
ADAPTADO EM LIBRAS**

**BELO HORIZONTE**  
**Novembro, 2019**



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

**Dayse Garcia Miranda**

**A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ANÁLISE DO USO DO LIVRO DIDÁTICO  
ADAPTADO EM LIBRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a qualificação do título de Doutorado em Estudos de Linguagens.

Linha III — Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva.

**BELO HORIZONTE**  
**Novembro, 2019**

Miranda, Dayse Garcia.  
M672m A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como  
segunda língua para surdos : análise do uso do livro didático  
adaptado em libras / Dayse Garcia Miranda. – 2019.  
275 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de  
Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

Bibliografia.

1. Livro didático. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Língua  
portuguesa - Estudo e ensino. 4. Segunda língua. 5. Surdez. I. Silva,  
Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 371.912

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico aos meus primeiros surdos, meus pais, Sr. Antônio e Sra. Isabel, tia Ana Lucia e Tio Fabinho.

Com e por vocês...

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, a Deus, que sempre me mostra Sua proteção e bondade.

A D. Belinha, minha Mãe, eterna companheira: incansável no seu apoio.

Ao meu orientador Prof. Dr. Renato Caixeta Silva, por acreditar na proposta da pesquisa, por motivar nas leituras e nas reflexões, pelo apoio incondicional e por caminhar ao meu lado durante todo o percurso da investigação. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Aos professores Vicente Parreiras, Marta Passos e Ana Elisa Ribeiro, soma de sabedoria, delicadeza, empatia e acolhimento. Obrigada pelos ensinamentos!

Aos participantes (professores e crianças surdas) desta pesquisa. Vocês são GRANDES por natureza! Gratidão!

Ao Departamento de Letras da UFOP, pelo apoio e investimento na realização desta pesquisa.

À Comunidade Surda, pelo constante aprendizado.

À Prof<sup>a</sup> Maria Clara Maciel, cuja avaliação inicial foi determinante para a investigação.

À Prof<sup>a</sup> Soelis Mendes, determinante na orientação quanto à análise dos dados.

À Prof<sup>a</sup> Gisele Silva, cujo direcionamento trouxe um outro olhar a pesquisa. Gratidão!

A Luciana Freitas! Amiga de fé, irmã camarada, incansável no apoio. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Às Tias Inês e Olímpia (segundas-mães) e Heraide (tia-irmã), por acreditarem. Agradeço imensamente.

A Gustavo, meu irmão de alma. Minha fortaleza! De mãos dadas, corremos atrás de nossos sonhos. Você me ensina a ser melhor!

Aos sobrinhos-afilhados Gabriel, Ana Carla e Isabel: presentes da vida, comunhão e afinidade. Com vocês, sou melhor!

Aos amigos e familiares presentes e ausentes! Agradeço imensamente.

Agradeço à vida, que sempre me fortalece. Os percalços políticos brasileiros fizeram-me pensar que poderíamos sofrer muitas perdas, mas pessoas especiais me mostram que são apenas pedras e que, no fim, tudo vai dar certo, como sempre deu.

*Deaf people are first, last, and of time, people of the eye.*<sup>1</sup>  
(VEDITZ, 1912)

---

<sup>1</sup> “Os surdos são os primeiros, últimos e, todo o tempo, pessoas de olhos”.

## RESUMO

O presente trabalho analisa a aplicação de uma unidade de um referido Livro Didático (LD) de ensino de Língua Portuguesa (LP) adaptado em Libras, e, assim, as questões dessa unidade que norteiam ações para o ensino e o aprendizado da LP como segunda língua (L2) para crianças surdas serão discutidas com base em fenômenos que definem a multimodalidade e seus diferentes modos de recursos significativos (KRESS, 2010, KRESS; VAN LEEWEEN, 2006, VAN LEEWEEN, 2005); pela visão de língua e linguagem como Semiótica Social (BARBARA, 2009, FUZER; CABRAL, 2014, HALLIDAY, 1979, 1998, HALLIDAY; HASAN, 1989, SILVA, R. C., 2016) e pelos pressupostos dos Estudos Surdos que discutem o Bilinguismo (ANN, 2004, GROSJEAN, 2016, SILVA, G. M., 2017, 2018, QUADROS, 1997, 2005, 2019), a aquisição de língua e o ensino de L2 (QUADROS; CRUZ, 2011; PLAZA-PUST, 2012, 2014, GÁRATE, 2014, LEBEDEFF, 2007) e, por fim, ferramentas tecnológicas para acesso à língua de sinais (AMORIM, 2012, BASSO, 2003, SOUZA, 2015, MOSES, 2018, KRUSSER, 2017). Desta forma, ao investigar os aspectos relacionados ao uso do LD, verificam-se os modos de apropriação e uso, pelo professor e pelo aluno surdo, dos recursos de significação utilizados em livros didáticos e sua influência no estímulo para a compreensão e aprendizagem da LP como L2. A metodologia usada foi de caráter qualitativo, de cunho etnográfico. Nesse caso, a pesquisadora esteve presente na sala de aula durante todo o período da coleta de dados. Foram 70 (setenta) horas/aula de gravações de vídeos relacionadas à aplicação de uma unidade didática, escolhida pelo professor-participante, de um LD de ensino de LP adaptado em Libras. Participaram da pesquisa três professores e 16 (dezesesseis) alunos surdos. A investigação foi feita em três diferentes escolas — duas no município de Belo Horizonte e uma escola na cidade de Divinópolis, Oeste mineiro — e, ao final de cada unidade aplicada, foi promovida uma conversa com os envolvidos questionando-os quanto ao uso do LD. Os dados coletados revelam a LS circulante nos espaços educativos; o não uso do LD com os alunos; o desconhecimento dos professores quanto ao uso das ferramentas tecnológicas; o baixo uso de recursos imagéticos como apoio didático e o desconhecimento de estratégias de ensino da LP como segunda língua na modalidade escrita. Foram identificados vários entraves na realização das atividades, oriundos de atividades com correspondência à oralidade (exercícios grafofonêmicos), bem como desconhecimento dos envolvidos quanto aos diferentes modos de ler textos (LS/LP). Observou-se também que os diferentes modos de linguagem não se alinhavam ou não se complementavam. Conclui-se, em consonância com a hipótese inicial da pesquisa, que o LD de ensino LP adaptado em Libras não oferece condições para a criança surda aprender a LP como L2. Desta maneira, acredita-se que esta investigação possa contribuir para maior reflexão quanto à elaboração de materiais didáticos adaptados em Libras referente ao ensino da LP como L2 para as crianças surdas.

**Palavras-chave:** Livro didático adaptado, Libras, LP2, ensino de L2, surdez.

## ABSTRACT

The present thesis discusses the analysis regarding the application of a Unit of a referred textbook of teaching of Portuguese Text Book adapted to Libras, and, thus, the issues of this unit that guide actions for teaching and learning of LP as L2 for deaf children will be discussed based on phenomena that define the multimodality and different modes of significant resources (KRESS, 2010, KRESS; VAN LEEWEEN, 2006 and VAN LEEWEEN, 2005)); for the vision of language as Social Semiotics (BARBARA, 2009, FUZER; CABRAL, 2014, HALLIDAY, 1979, 1998, HALLIDAY; HASAN, 1989 and SILVA, R. C., 2016) and by the assumptions of the Deaf Studies that discuss bilingualism (ANN, 2004, GROSJEAN, 2016, SILVA, G. M., 2017, 2018 and QUADROS, 1997, 2005, 2019), language acquisition and second language teaching (QUADROS; CRUZ, 2011; PLAZA-PUST, 2012, 2014, GÁRATE, 2014 and LEBEDEFF, 2007) and finally technological tools for sign language access (AMORIM, 2012, BASSO, 2003, SOUZA, 2015, MOSES, 2018, KRUSSER, 2017). Thus, when investigating the aspects related to the use of the textbook, it is the intent to verify the modes of appropriation and use, by the teacher and the deaf student, of the resources of meaning used in textbooks and their influence on the stimulus for the understanding and learning of LP as L2. The methodology used was qualitative, with ethnographic characteristics, in this case, the researcher was present in the classroom throughout the period of data collection. There were 70 –hours/class video recordings related to the application of a teaching unit, chosen by the participant teacher, of a textbook of teaching LP adapted in Libras. Three teachers and 16 deaf students participated in the research, the investigation took place in three different schools, two in the city of Belo Horizonte and one school in the city of Divinópolis, west of Minas Gerais and, at the end of each unit applied, there was a conversation with those involved questioning them about the use of the teaching material. The data collected reveal the Sign Language circulating in educational spaces; the non-use of the textbook with students; teachers' non consideration or use of digital technological tools ; the low use of image resources as didactic support and the lack of knowledge of teaching strategies of Portuguese as a second language in written modality; identified several obstacles in the performance of the activities, arising from activities with correspondence to orality (graphophone exercises); non consideration of the different ways of reading texts; among others observed that the different modes of language were not aligned or not complementary. It is concluded, in line with the initial hypothesis of the research, the adapted Portuguese – Sign Language textbook does not offer conditions for the deaf child to learn Portuguese as a second language. Thus, it is believed that this research contributes to greater reflection on the development of adapted teaching materials with the use of Sign Language regarding the teaching of Portuguese as L2 for deaf children.

**Keywords:** Adapted textbook, Libras, Portuguese as L2, L2 teaching, deafness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividades Didáticas

Figura 2: Texto da unidade 3, 2º ano

Figura 3: Atividade da unidade 2, 3ª série

Figura 4: Atividade da unidade 2, 3ª série – modo digital

Figura 5: Capa do LD de LP da Coleção Porta Aberta — detalhe selo PNLD

Figura 6: Texto base da Unidade 3, 5º ano

Figura 7: Texto base da Unidade 3, 2º ano

Figura 8: Texto base da Unidade 2, 3ª ano

Figura 9: Atividade “Preparação para Leitura”

Figura 10: Estudo de Texto – Atividade escrita

Figura 11: Sinais para “sentar” e “cadeira”

Figura 12: Sinal para “dirigir” e “carro”

Figura 13: Gostar e Não gostar

Figura 14: “Lei”

Figura 15: “Illegal”

Figura 16: “Sopa de pedra”, aluno A

Figura 17: “Sopa de pedra”, aluno B

Figura 18: “Sopa de pedra”, aluno C

Figura 19: Sequência de Imagens “Sopa de pedras”

Figura 20: Atividade “Produção textual”

Figura 21: Atividade de ortografia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapa de interações entre alunos, professores e LD

Quadro 2: Convenção de transcrição 1: Sistema de notação em Libras

Quadro 3: Evento preparação para leitura

Quadro 4: Estudo do texto

Quadro 5: Estudo da língua

Quadro 6: Produção de texto

Quadro 7: Recurso da Imagem (sala AEE)

Quadro 8: O uso da música como um recurso acesso a segunda língua (sala bilíngue)

Quadro 9: O uso da LS como apoio na leitura da segunda língua (sala bilíngue)

Quadro 10: Recontando a história (sala bilíngue)

Quadro 11: Leitura silenciosa (sala bilíngue)

Quadro 12: “Refletindo sobre o texto” (a) (sala bilíngue)

Quadro 13: “Refletindo sobre o texto” (b) (sala bilíngue)

Quadro 14: Ampliando vocabulário (sala bilíngue)

Quadro 15: Ordem alfabética (sala bilíngue)

Quadro 16: Antônimos (sala bilíngue)

Quadro 17: A hora da escrita (sala bilíngue)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especial

IE — Intérprete Educacional

ILS — Intérprete de Língua de Sinais

L1 — Primeira Língua

L2 — Segunda Língua

LD — Livro Didático

LDP — Livro Didático de Português

LE — Língua Estrangeira

Libras — Língua Brasileira de Sinais

LP — Língua Portuguesa

LP2 — Língua Portuguesa, como segunda Língua

LO — Língua Oral

LPO — Língua Portuguesa Oral

LS — Língua de Sinais

LSF — Linguística Sistêmica Funcional

MD — Material Didático

SS — Semiótica Social

TIC — Tecnologia de Informação e Comunicação

TILS — Tradutor e Intérprete de Libras

TR — Teoria da Relevância

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1 O TERRITÓRIO DO SURDO SE FAZ NA PRÓPRIA LÍNGUA .....</b>	<b>34</b>
1.1 Direito linguístico e educacional.....	35
1.2 Bilinguismo.....	42
1.3 Educação bilíngue.....	46
1.3.1 <i>Escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas: onde estão os alunos surdos</i> .....	52
<b>2 SUJEITOS BILÍNGUES BIMODAIS: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1 E DA LÍNGUA ESCRITA COMO L2.....</b>	<b>58</b>
2.1 Desenvolvendo a língua escrita (L2).....	63
2.1.1 <i>Língua Portuguesa: segunda língua para os surdos</i> .....	69
2.2 A imagem como recurso para o ensino de L2.....	74
2.2.1 <i>Imagens nos textos multimodais</i> .....	75
2.2.2 <i>A importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos</i> .....	80
<b>3 TEORIA SOCIOSEMIÓTICA: DA LSF À NOÇÃO DE MULTIMODALIDADE</b>	<b>85</b>
3.1 Pressupostos da LSF.....	85
3.1.1 <i>Linguagem, texto e contexto</i> .....	87
3.2 Da semiótica social à multimodalidade .....	96
<b>4 LIVRO DIDÁTICO E A ADAPTAÇÃO EM LIBRAS.....</b>	<b>105</b>
4.1 Adaptação de livros didáticos: TICs acessibilidades para o aluno surdo ...	108
4.1.1 <i>Lendo em textos sinalizados</i> .....	115
4.2 Materiais didáticos de ensino de L2 para surdos .....	121
4.3 Descrevendo o objeto da pesquisa: LP adaptado em Libras .....	123
<b>5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA .....</b>	<b>130</b>
5.1 Conduta investigativa.....	134
5.1.1 <i>Registro da pesquisa</i> .....	137
5.2 Os contextos observados: as salas de aula investigadas .....	139
a) Sala de recurso — AEE da rede pública municipal.....	139
b) Sala de aula bilíngue, escola especial da rede pública estadual .....	141
c) Sala de aula bilíngue, sociedade educacional beneficente .....	143
5.2.1 <i>Coletando as percepções dos participantes</i> .....	144
5.2.2 <i>Seleção de eventos e critérios de análise (mapas /transcrição)</i> .....	145
5.2.3 <i>Transcrição de dados</i> .....	147
<b>6 USO E APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ADAPTADO EM LIBRAS ....</b>	<b>149</b>
6.1 Estruturação e definição dos eventos analisados .....	151
6.1.1 <i>Caracterizando as histórias</i> .....	153
6.2 Apresentando os procedimentos de análises.....	157

6.2.1. O contexto de uso e apropriação do LD adaptado.....	158
6.2.1.1 Preparação para Leitura .....	158
6.2.1.2 Analisando os eventos “Preparação para leitura”.....	178
6.2.2 Estudo do texto.....	187
6.2.2.1 Estudo do texto: analisando as ações e os diálogos.....	204
6.2.3 Estudo da língua.....	212
6.2.3.1 Analisando os eventos do estudo da língua .....	226
6.2.4 Hora de escrever.....	232
6.2.4.1 Escrevendo em LP.....	236
6.3 O que dizem os entrevistados .....	241
6.3.1 Professores .....	241
6.3.2 Alunos surdos .....	245
6.4 Sintetizando as análises sobre o LD ensino LP adaptado em Libras .....	247
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>250</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>270</b>

## APRESENTAÇÃO

Apresentar uma pesquisa sem falar quem é o sujeito que pesquisa é muito difícil. A pesquisa e o pesquisador, de qualquer forma, são os dois lados de uma mesma moeda. Ambos são o caminho e o caminhante. Ambos são ações excludentes e inclusivas. A perspectiva é alcançar um lugar onde diferença e diversidade se amparem para alcançar a equidade. A pesquisa, para o pesquisador, é o bálsamo que alivia as tensões de lidar e pertencer ao lugar da adversidade. A pesquisa são sessões de profundas análises da própria existência do pesquisador. A pesquisa é, enfim, o desnudar e o espelho que diz do próprio pesquisador.

Assim, o trajeto para chegar a esta investigação transcorreu por um longo percurso. Inicia-se a partir do meu próprio nascimento, pois sou uma CODA<sup>2</sup>, isto é, filha de pais surdos. Ser filha de surdos é ocupar um lugar dividido em dois: o da bi-língua, bi-identidade, bi-cultura, bi-escola, da bi-exclusão/inclusão e tantos outros espaços onde o sujeito surdo e o ouvinte/surdo transitam com sua bipolaridade linguística e social. Nessa configuração, tudo o que diz do surdo e da surdez inspira e revela a minha pessoa.

A aspiração para a pesquisa está no meu profundo envolvimento com a comunidade surda e, principalmente, com os meus pais. Portanto, foi ao exercer a profissão de tradutora e intérprete de língua de sinais (TILS)<sup>3</sup> que o olhar para a essa comunidade se modificou: atuar e observar profissionais da área sempre me remeteu a profundos questionamentos e inquietações. E veio a constatação: há tanto a investigar!

Muitos anos de trabalho e diferentes atuações — psicologia clínica e RH, interpretação educacional, ensino de Libras<sup>4</sup> e formação como profissional intérprete —, embora todas as atividades profissionais fossem ligadas à pessoa surda. Entretanto, os primeiros anseios para essa investigação começaram em 2005, a convite da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), quando assumi o Cargo de Coordenadora

---

<sup>2</sup> CODA: *Child of Deaf Adults*.

<sup>3</sup> De 1986 até 2008 atuei como intérprete do par linguístico Libras/Português em um programa de vídeo, na tradução de um telejornal local da Rede Minas de TV Educativa da Secretaria de Cultura de MG. Atuei também em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas.

<sup>4</sup> Língua Brasileira de Sinais.

do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esse Centro atua na formação continuada de professores da rede pública estadual de Minas Gerais e no contexto da inserção do aluno surdo nas escolas públicas. Nessa instituição, em 2010, tive o primeiro contato com os livros didáticos (LDs) adaptados em Libras, os das séries iniciais da Coleção Pitangüá, distribuídos pela Editora Moderna. Na época, meu foco de trabalho estava na formação de intérpretes educacionais que atuavam nas escolas públicas estaduais. Por tratar de material em que as duas línguas (Libras/LP) estavam presentes, considerei um excelente instrumento para as aulas de capacitação profissional para os intérpretes educacionais. O material serviu para estimular discussões, ponderações, apontamentos quanto às escolhas e à mediação linguística da tradução e seus equívocos e acertos para com a língua-alvo — no caso do material, a língua de sinais (LS).

Com a proximidade do LD, as questões quanto ao uso<sup>5</sup> e à apropriação<sup>6</sup> pelas crianças surdas começam a suscitar. Ao analisar algumas unidades didáticas dessa coletânea, notei que o livro apresentava preocupação com a tradução do texto em LP para a LS, mas não com aspectos cruciais da surdez, alguns questionamentos surgiram como: o aluno surdo não lê em voz alta ou não percebe o som das letras nem o conjunto de palavras. Os enunciados das propostas de atividades evidenciavam que as representações sobre os surdos e a surdez não estavam estabelecidas nos livros didáticos. Dessa forma, deparei-me com livros didáticos que pouco avançam como uma proposta apropriada e pensada para o trabalho com surdos. Embora tragam anexo à contracapa, como elemento inovador, um CD-ROM cujo conteúdo é a reprodução do livro traduzido para a LS, mantêm as mesmas propostas do material impresso, elaborado para o ensino de português como primeira língua.

As indagações iniciais encontraram suporte e possibilidade de resposta quando cursei a disciplina Materiais Didáticos<sup>7</sup>, ministrada pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva e pela Profa. Dra. Marta Passos. A disciplina me proporcionou a

---

<sup>5</sup> Para a pesquisa, essa palavra pode ser compreendida como a ação de manipular, ter o domínio do instrumento.

<sup>6</sup> Para a pesquisa, essa palavra pode ser compreendida como a ação de tomar para si, apoderar do aprendizado.

<sup>7</sup> Disciplina isolada do curso de pós-graduação do Programa de Estudo de Linguagens, do CEFET-MINAS, *campus* I.

reflexão sobre o objeto e sua função como um suporte pedagógico. Entender o LD como um gênero multimodal conduz para o princípio de que ele é uma representação social, e os diferentes modos presentes — LP/LS, texto verbal/não verbal — podem se significar a partir do indivíduo, da história social, do modelo social. Os modos discursivos presentes no LD são agentes que norteiam a formação dos signos e sua comunicação.

Assim, entro em contato com os pressupostos da Multimodalidade, chego à teoria da Linguística Sistêmico Funcional e, por fim, à Semiótica Social. Observo, pelas leituras, meu interesse em pesquisas que se delineiam por teorias que discutem a linguagem como produto social e cultural e que, a partir dela, o indivíduo se faz conhecer. Dessa maneira, vou compreendendo as dinâmicas discursivas que envolvem o surdo e a LS. Esses pressupostos me dão a oportunidade de conhecer a minha própria história e a do grupo a qual pertenço, a saber, a comunidade surda.

Contudo, definida a pesquisa, passa-se a sua execução. Trata-se de uma investigação que se propôs a analisar os aspectos relacionados ao uso e à apropriação do LD de ensino de LP adaptado em Libras pelo aluno surdo e pelo professor e como os envolvidos apoderam dos recursos de significação utilizados em LDs e sua influência no estímulo para a compreensão e a aprendizagem da LP como L2, bem como esses alunos se orientam para desenvolver seu aprendizado.

Assim, quanto ao LD, dou início com a visão de que as escolas brasileiras, orientadas por uma proposta educacional que prima pela renovação e melhor condição do aprendizado, buscam vários recursos para auxiliar nos processos de transmissão de conhecimentos repassados aos alunos. Numa perspectiva geral, é grande o investimento por parte dos governantes para a aquisição de materiais didáticos, principalmente os das novas tecnologias, como vídeos, multimídia, *games* e internet (FISCARELLI, 2008). Livros, apostilas, *e-books* e materiais didáticos digitalizados adaptados para alunos com deficiência, bem como instrumentos, materiais instrucionais e produtos pedagógicos são utilizados em salas de aula com uma única função: experimentar e buscar a melhor forma para reter e aprimorar conteúdos, garantindo uma aprendizagem mais sólida.

Partindo do princípio de uma “educação para todos”, a escola busca se adequar pela diversidade e pela flexibilidade, como também pela necessidade de atender às diferentes demandas de ordens culturais, sociais, regionais (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 78) e linguísticas. Nessa perspectiva estão os materiais didáticos,

e, nesse caso específico, o material didático (MD) acessível e/ou adaptado para alunos surdos.

O argumento para a adaptação em Libras de LDs para alunos surdos se apoia nas orientações do documento que propõe a implementação de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015). Nesse documento está destacado que os livros didáticos e paradidáticos de alfabetização devem ser produzidos no formato acessível em Língua Portuguesa (LP) e Libras. A mesma orientação também se encontra no decreto nº 9.465, de 2 de janeiro 2019<sup>8</sup>, Art. 35, e se refere à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, deixando explícito, no item V, “[...] a elaboração de materiais didáticos bilíngues (BRASIL, 2019, p. 19)”.

A partir desse fundamento, identifiquei duas editoras (Moderna e FTD) que, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Editora Arara Azul<sup>9</sup>, adaptaram em Libras coletâneas de LDs dos anos iniciais do ensino fundamental I. Esses livros foram distribuídos, gratuitamente, em todas as escolas da rede de educação pública (município/estado) que recebia alunos surdos matriculados. Entretanto, convivendo com as escolas que receberam os livros, observei que estes não eram usados pelos professores e alunos. Assim, não cumpriam a proposta para a qual foram destinados. Dessa forma, nasce o interesse em investigar o LD adaptado em Libras a partir do uso pelo aluno surdo e pelo professor e suas contribuições para o aprendizado dessa criança.

Essa investigação teve como objetivo analisar o uso e a apropriação do LD de ensino de LP adaptado em Libras, pelo aluno surdo e pelo professor, para séries iniciais do ensino fundamental. Assim, procurei verificar como os envolvidos se adequavam aos recursos de significação utilizados (imagem/escrita/Libras) em LDs e sua influência no estímulo para a compreensão e o aprendizado da LP como segunda língua (L2).

---

<sup>8</sup> Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm), acesso em: nov. 2018.

<sup>9</sup> A editora tem a missão de desenvolver ações destinadas à valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/empresa>, acesso em: jun. 2019.

A partir da análise de uso e da apropriação do material didático por alunos surdos em escolas regulares, os objetivos específicos foram: (i) descrever e analisar o uso do LD adaptado pelo professor, os efeitos dessa utilização e a avaliação do LD pelo professor; (ii) identificar, descrever e analisar as atividades de ensino de LP apoiadas nos recursos orais (grafonêmicas<sup>10</sup>) dessa língua e adaptadas para os alunos surdos; (iii) analisar atividades que apresentam uma condição panorâmica multimodal e se essas promovem maior compreensão e execução da proposta didática; (iv) analisar os atributos didático-visuais proporcionados pela adaptação do LD, tendo em vista o apoio ao aprendizado; (v) verificar como o professor e o aluno surdo usam os recursos não-verbais (imagem) como suporte para a leitura na L2 e se esses favorecem o aprendizado da LP como L2; (vi) observar e analisar as estratégias de uso pelo professor e pelo aluno surdo do LD impresso/adaptado em língua de sinais (LS) e como este trata simultaneamente de diferentes modos de registro (LP/LS); (vii) analisar as atitudes do professor e do aluno no cumprimento ou não da tarefa solicitada no LD (impresso e/ou adaptado) e, para o registro da resposta, o uso das tecnologias da escrita (lápiz, borracha e papel) e/ou das comuns aos ambientes digitais (mouse, teclado e tela); e, por fim, (viii) analisar como estão apresentadas as traduções em Libras nos enunciados e nas atividades do LD em LP e se essas traduções atingem o seu objetivo ou comprometem o aprendizado dos alunos.

Para a presente tese, discorro sobre a análise quanto à aplicação de uma unidade didática de um referido LD<sup>11</sup>, definido pelo professor e, assim, focar aspectos linguísticos que norteiam ações para o ensino e o aprendizado da LP como L2 com base em fenômenos que definem a multimodalidade; seus diferentes modos de recursos significativos e a visão de língua e linguagem como semiótica social (SS).

---

<sup>10</sup> “[...] define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. Para decodificar o texto escrito em sons, devem ser utilizadas as correspondências grafonêmicas ou grafônicas”. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafonemica>. Acesso em: jun. 2019.

<sup>11</sup> A unidade aplicada e o livro didático foram definidos pelo professor durante o contato e aceite de participar da pesquisa. Esclarece que o professor também determinou o dia/hora do acompanhamento/filmagem da pesquisadora.

Deve-se dizer ainda que a importância deste estudo se justifica frente à constatação de que existem poucos<sup>12</sup> estudos sobre o uso de material e LDs adaptados em Libras. Com isso, quero abrir discussão quanto à proposta de adaptação e/ou elaboração de LD para os alunos surdos, bem como refletir sobre as propostas educacionais que visam à equidade de todos os alunos — com e sem deficiência.

A metodologia utilizada para a pesquisa seguiu uma abordagem de cunho etnográfico. Com isso, pude acompanhar os momentos de interação entre o LD, o professor e o aluno. Foram 70 horas/aula de gravações de cenas, em vídeo, relacionadas à aplicação de uma unidade didática específica, escolhida pelo professor, de um LD de ensino de LP adaptado em Libras. Participaram da pesquisa três professores e 16 alunos, e, ao final de cada unidade aplicada, houve uma conversa com os envolvidos em que estes foram questionados quanto ao uso do LD. Saliento que dedico o capítulo 5 à discussão dos procedimentos adotados na metodologia.

Os dados forneceram base para identificar, descrever e analisar os eventos que envolvem o objeto pesquisado e os participantes. Os dados coletados foram articulados e avaliados a partir das concepções teóricas da SS e da multimodalidade defendidas por vários autores como Barbara (2009), Fuzer e Cabral (2014), Halliday (1979, 1998), Halliday e Hasan (1989), Silva (2016), Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2001) e Van Leeuwen (2005). Também servem como base para a análise dos dados coletados os estudos sobre surdez e bilinguismo, aquisição de língua e ensino de segunda língua os seguintes autores: Ann (2004), Grosjean (2016), Silva, (2017, 2018) e Quadros (1997, 2005, 2019), Quadros e Cruz (2011), Plaza-Pust (2012, 2014), Garáte (2014) e Lebedeff (2007) para, enfim, fomentar as hipóteses e construir esclarecimentos a partir das dos princípios propostos por essas teorias.

O *locus* de estudo concentrou-se em três escolas: duas na cidade de Belo Horizonte e uma na cidade de Divinópolis, Oeste mineiro. Assim, a investigação foi realizada, portanto, no cenário da sala de aula bilíngue e na sala de atendimento educacional especializado (AEE). A coleta na sala de AEE durou três meses e foram dois alunos envolvidos. Entretanto, para a pesquisa, foram analisadas as ações que

---

<sup>12</sup> Esclareço que, durante o período da investigação, conversei (informalmente) com vários professores que lecionavam para crianças surdas da Região Sudeste e percebi que a maioria não conhecia e não usava os LDs ensino de LP adaptados em Libras.

envolviam um aluno. Trata-se de uma criança surda de nove anos de idade, que cursa o 5º ano em uma classe bilíngue<sup>13</sup> e multisseriada<sup>14</sup> da rede pública municipal e frequenta a AEE no contraturno escolar. Os atendimentos especializados se davam duas vezes por semana, durante 90 minutos, o que resultou em 40 horas/aula filmadas. O LD de ensino de LP escolhido foi o da coleção Porta Aberta, 5º ano, unidade 3 (três), 2011, das páginas 49 a 51.

A segunda investigação trata de uma sala de aula bilíngue de uma escola especial da rede pública estadual, com turma composta por sete alunos, de idade entre doze e dezoito anos, a cursar o 5º ano fundamental. A aplicação da unidade didática ocorria uma vez por semana, com carga-horária de 4 horas/aula, no turno da tarde. Foram quatro visitas, o que gerou um total de 12 horas/aula filmadas. A escolha foi pelo LD de ensino de LP também foi o da coleção Porta Aberta (2011), volume destinado ao 2º ano, unidade 3, entre as páginas 49 e 67.

Em seguida, foi investigada a sala de aula de uma escola bilíngue, situada em Divinópolis, Oeste mineiro. Essa escola faz parte de uma sociedade educacional e beneficente mantida pela Loja Maçônica da região. A turma era composta por oito alunos surdos, entre onze e dezoito anos, a cursar o 5º ano do ensino fundamental, no turno da tarde. A aplicação da unidade didática ocorria sempre às quartas-feiras e foram seis visitas, com um total de 14 horas/aulas filmadas. Nessa sala, o LD de ensino de LP adotado foi o do Projeto Pitangui da 3ª série, unidade 2, publicado em 2005 (páginas entre 32 e 59).

Considero pertinente que a estrutura da tese dê início aos estudos surdos (ES), concentrados no primeiro e segundo capítulos, e começo com a explanação sobre as políticas públicas linguísticas e educacionais dando enfoque ao bilinguismo e à educação bilíngue, uma vez que norteiam ações que originam práticas bilíngues e inclusivas. Entende-se como inclusiva quando considera a implementação de ações pedagógicas que atendam a todos os alunos (surdos/ouvintes) e bilíngue quando essas motivações contemplam as diferenças linguísticas dos alunos surdos e apoiam espaços educativos bilíngues. No segundo capítulo, apresento fundamentações teóricas quanto aos sujeitos bilíngues

---

<sup>13</sup> Trata-se de sala de aula destinada somente aos alunos surdos, já que a quantidade de surdos não justifica a criação de uma escola bilíngue específica. A língua de instrução é a LS.

<sup>14</sup> Única classe com alunos de diferentes anos escolares.

bimodais na perspectiva para a aquisição da LS como L1 e a língua escrita como L2. Dedico-me também aos estudos surdos com foco na aquisição e no ensino de língua para a pessoa surda centrando-me na reflexão quanto ao aprendizado da LP como L2.

Em seguida, passa-se ao capítulo 3, intitulado “Teoria sociossemiótica: da LSF à noção da multimodalidade”, no qual discuto os pressupostos da linguística sistêmica funcional (LSF) como base para a construção dos estudos da semiótica social e os princípios que norteiam a multimodalidade — campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009).

No que diz respeito ao quinto capítulo, “Metodologia”, descrevo todos os procedimentos da investigação, como a intermediação com as escolas e professores, a escolha das unidades didáticas, a aplicação e a coleta dos dados por meio de gravações de vídeo e das conversas com os participantes. Apresento o modo de organização dos mapas de eventos e, dessa forma, intenciono situar o leitor sobre as interações dos alunos, professores e o LD e sobre como procedi quanto à transcrição dos dados.

No capítulo 6, proponho-me expor como os mapas de eventos foram estruturados, amplio a discussão quanto aos procedimentos de análises desses eventos e apresento o contexto de uso e apropriação do LD adaptado. Saliento ao leitor, nesse capítulo, que os contextos relacionados às unidades didáticas estudadas do LD ensino de LP estão divididos em quatro seções: (i) “Preparação para leitura”; (ii) “Estudo do texto”; (iii) “Estudo da língua” e, por fim, (iv) “Produção Textual”. Dentro de cada seção há diferentes quadros (mapas de eventos), que abordam ações específicas aqueles contextos. Após a apresentação de cada seção, passo para reflexão e análise dos dados apresentados, ilustrando os aspectos envolvidos na realização das atividades e associando-os aos estudos teóricos que orientam a base desta pesquisa. Exponho sobre a conversa com os participantes e sobre o olhar sobre o objeto pesquisado (LD) e encerro o capítulo refletindo sobre a proposta do LD adaptado em Libras.

Nas “Considerações finais”, retorno aos objetivos específicos propostos para esta pesquisa e reflito sobre a elaboração e o uso de material didático para os surdos, que devem se orientar para questões que envolvem o respeito e a premissa

de a LP ser a L2, bem como todos os aspectos que envolvem o aprendizado de uma L2.

Enfim, acredita-se que a pesquisa possa continuar a contribuir para a reflexão sobre o papel dos materiais didáticos adaptados em Libras no ensino e na aprendizagem da LP como L2 para as crianças surdas.

## INTRODUÇÃO

*Os métodos tradicionais devem ser esquecidos e a escola deve abrir suas portas para o novo, para as novas exigências das relações em sociedade (FISCARELLI, 2008, p.123).*

Segundo Batista (2009, p. 41), o LD é algo simples de conceituar no primeiro momento: seria aquele livro ou impresso empregado na escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. O autor salienta ainda que o termo “livro didático” é usado de forma pouco adequada, pois vários outros suportes textuais circulam na escola e assumem finalidades didáticas não condicionadas a um livro. Como uma tecnologia didática, Pinheiro (2010, p. 155) aponta que o objetivo do LD é facilitar a vida do professor. Entretanto, pode passar a ocupar o lugar do professor, “tornando-se o mestre” — aquele que conversa, que faz as perguntas e espera por respostas e cuja voz, a do autor do livro, se mistura com a do professor, que toma para si a autoria do que se diz.

Para Bunzen e Rojo, os MDs sofrem acentuadas mudanças:

*Agora, em lugar das obras de referência como antologias seletas e gramaticais, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado. Batista (2001, 2003) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe estruturar e facilitar o trabalho de um professor de novo tipo, apresentado não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 78-79).*

Em se tratando de MD, relevante é direcionar os argumentos e a discussão para os livros didáticos de português (LDP). O ensino da língua materna, inicialmente, era promovido por meio de cartilhas e coleções de textos poéticos e retóricos, bem como explicações e exercícios gramaticais. Mesmo com as diferenças dos espaços de tempo e a entrada da tecnologia na escola, a LP se manteve como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, embora, no contexto educacional contemporâneo, o reconhecimento e a legitimação de diferentes demandas culturais, sociais e linguísticas estivessem presentes no contexto escolar.

Entre essas demandas educativas estão os alunos surdos, inseridos nos diferentes espaços escolares. Quanto aos recursos didáticos para alunos surdos, temos, em Santos (2012), a afirmação de que há uma lacuna no ensino desses estudantes no quesito de ferramentas pedagógicas, pois não se dispõe de quantidade significativa de materiais para o ensino das disciplinas escolares que contemplem a educação bilíngue para surdos. Nota-se, também, que não há discussão quanto à metodologia de ensino nem sobre o uso de recursos eficazes ou formação de profissionais para o atendimento a esses alunos. Assim, está na mão do professor a responsabilidade de pesquisar e elaborar os materiais de ensino. A autora (SANTOS, 2012) esclarece que, ao investigar materiais de ensino na LP na perspectiva bilíngue, encontram-se materiais que abordam o ensino de LP como L2 para surdos disponíveis em sites institucionais voltados para educadores, como os apresentados abaixo:

- *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 1 e 2 (SALLES *et al.* 2004);
- *Ideias para ensinar Português para alunos surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006);
- *Orientações curriculares — proposição de expectativas de aprendizagem — Língua Portuguesa para pessoa surda* (SP, 2008);
- *Orientações Curriculares — proposições de expectativas de aprendizagem — Língua Brasileira de Sinais* (SP, 2008);
- *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SP, 2007);
- *Atividades ilustradas em sinais da Libras* (ALMEIDA; DUARTE, 2004);
- *Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010).

Durante as leituras investigatórias, encontrei informações quanto à destinação de recursos, pelo governo federal, para a implementação de medidas para a elaboração de materiais didáticos com enfoques inclusivos/acessíveis. Pode-se supor que essas ações seguiram as determinações contidas em documento que explana sobre propostas públicas para a educação inclusiva. Dessa maneira, cita-se, como exemplo, o capítulo 8 das “Orientações para implementação da política de

educação especial na perspectiva da educação inclusiva”<sup>15</sup> (BRASIL, 2015). Nesse documento, ressalta-se que:

Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras — no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangua com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2011, foram disponibilizados 8.420 exemplares da coleção Porta Aberta em Libras/Língua Portuguesa, destinados aos estudantes surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. (BRASIL, 2015, p. 108).

Faz-se necessário esclarecer que não foi possível constatar, pela investigação, se a liberação de recursos financeiros para adaptações e/ou elaboração de materiais didáticos acessíveis permanecerá nos anos seguintes. Na apuração de outros LDs acessíveis, não consegui localizar outras editoras com a proposta de adaptar esse tipo de material em Libras. Considero que esse dado tenha apenas uma função de esclarecimento, e que não seja um elemento que traga fundamentação à proposta.

Com a inclusão de alunos surdos no ensino regular, surgem vários apontamentos<sup>16</sup> quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que colocam em dúvida se os conhecimentos dos docentes estão apropriados e suficientes para incluí-los.

Inicialmente considera-se que, para viabilizar o processo de inclusão desses alunos no ensino regular, prevê uma reestruturação do sistema de ensino para que as escolas possam se adequar às suas diferentes necessidades de ensino e aprendizagem. Essa reestruturação deve ocorrer por meio da elaboração de projetos pedagógicos que tomarão apoio, em cada escola, no reconhecimento dos tipos de necessidades pedagógicas que os alunos irão apresentar. Isso significa

---

<sup>15</sup> Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformar seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

<sup>16</sup> Citam-se alguns dos apontamentos: Como interajo com o aluno surdo? Eu uso a LS ou a LP com o aluno surdo? A responsabilidade pelo ensino da LP é do professor ou da sala AEE? A presença do intérprete educacional auxilia ou interfere nos andamentos da sala de aula? Qual material didático uso com o aluno surdo?

que a reorganização desses projetos deve considerar, entre outros aspectos, a possibilidade da interação dos alunos por meio da Libras, a presença de professores capacitados para o atendimento das necessidades educativas especiais desses alunos e o apoio de um intérprete de Libras/LP, além de espaços, recursos e MDs apropriados para esses fins (MIRANDA, 2010).

A entrada da LS na sala de aula não caracteriza a abolição da LP, ao contrário, os pesquisadores apoiam a ideia de um espaço escolar bilíngue: o uso da LS e da LP. Segundo Skliar (1999), a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição às práticas clínicas<sup>17</sup> e como reconhecimento político da surdez como diferença.

Nesse sentido, vão sendo elaboradas propostas fundamentadas pela acessibilidade e pelo uso de recursos e MDs adaptados para o aluno com necessidades especiais. Orientando-se pela legislação, cita-se o Decreto de Lei nº 7084/2010<sup>18</sup>, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Nos artigos iniciais das Disposições Gerais, tem-se, no Art. 2º, dos objetivos, em um de seus incisos, a proposta para a democratização do acesso às fontes de informação e cultura. No Art. 3º, em um de seus itens, está a garantia de isonomia. Entretanto, no capítulo V das Disposições Finais, ressalta-se:

Art. 28: Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas. Parágrafo único. Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas a apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial (BRASIL, 2010, p. 8).

Dessa forma, esse dispositivo legal fomenta publicações, pelas editoras, de LDs adaptados em Libras como forma de promover a acessibilidade ao aluno surdo.

---

<sup>17</sup> Segundo Skliar (1999), as políticas institucionais voltadas a essas pessoas não só sugeriam o uso da terminologia “deficiente auditivo” ou “portador de deficiência auditiva”, como também negavam aos surdos o direito de conviverem entre si, de organizarem-se em grupo e/ou associações, bem como de se tornarem cidadãos, pois não lhes era permitida a apropriação da LS. Eram vistos e tratados como doentes, e todos os esforços eram empreendidos no sentido de torná-los sãos, de normalizá-los. Embora fossem adotados todos os recursos para reparar a deficiência auditiva, ainda assim está bastante aquém do objetivo principal, que é dar ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normal da linguagem.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em ago. 2014.

Corroborando com a visão de formato acessível de um MD, tem-se, no Decreto-Lei 5626/2005<sup>19</sup>, que dispõe sobre a Libras, a defesa do uso e da divulgação dessa língua nos espaços educativos<sup>20</sup>.

Surgem, então, os primeiros materiais: as coleções Trocando Ideias: Alfabetização e Projetos, Pitangua e Porta aberta, compostas por LDs digitais em tradução da LP para a LS, pela editora Arara Azul (RAMOS, 2013); a coleção Contos Clássicos em Libras, com dez livros adaptados e dez CDs com jogos, cantigas divertidas e vídeos das histórias com interpretação em Libras, pela Editora Ciranda Cultural; e o *software* disponibilizado pela Editora Positivo, em parceria com a SEEMG/DESP<sup>21</sup>, Mesa Educacional Alfabeto<sup>22</sup>, que promove a alfabetização e propicia o desenvolvimento de habilidades e conceitos inerentes ao processo de apropriação da linguagem oral e escrita, permitindo configurações específicas para trabalhar com pessoas com e sem necessidades especiais (deficiência visual e auditiva) de forma simultânea.

Nesse sentido, para considerar a escola um espaço “para todos”, deve-se ter apoio na ideia de que as ações educativas inclusivas têm como eixo o convívio com as diferenças. Assim, como afirmam Lacerda e Lodi (2009), constatam-se iniciativas no intuito de atender a um dos critérios fundamentais para a aprendizagem do aluno, nesse caso, o aluno surdo: o uso da LS como meio de auxiliar as relações comunicativas inerentes ao contexto pedagógico (MIRANDA, 2010).

Embora as recentes deliberações tomadas no campo da política educacional sejam reconhecidas como importantes avanços — como as decisões tomadas sobre a instituição do ensino bilíngue e as diretrizes para a adequação das escolas —, não significa que haja um consenso de posições na sociedade brasileira (MIRANDA, 2010). Contrariamente a essa ideia de avanços, tem surgido acirrados debates e marcação de posicionamentos diferentes entre os pesquisadores, e apresento os trabalhos de especialistas como Ana Claudia Lodi (2009), Cristina

---

<sup>19</sup> O Decreto-Lei 5626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

<sup>20</sup> Cabe esclarecer ao leitor que as orientações para a adaptação em Libras encontram-se, na sua maioria, dentro das propostas de programas voltados para a acessibilidade da pessoa com deficiência.

<sup>21</sup> SEES-MG — Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais e DESP — Diretoria de Educação Especial.

<sup>22</sup> Disponível em <http://arquivossiad.mg.gov.br/>. Acesso em ago. 2014.

Lacerda (2009), Regina Souza (2007) e outros que chamam a atenção para os problemas decorrentes das ações adotadas pelo governo federal (MIRANDA, 2010).

De maneira geral, para os pesquisadores da educação de surdos, o principal problema é que a adoção do enfoque bilíngue pode instituir a LS como língua de instrução, mas sua implantação na escola pública poderá significar o enfrentamento de dificuldades, pois, nessa instituição, há a LP como língua oficial para ouvir, falar, ler e escrever, sendo, portanto, a língua de instrução legitimada (MIRANDA, 2010).

Segundo Skliar (1999), todos os alunos têm o direito de ser educados na sua língua. Por isso, para o autor, a efetivação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos não pode ser apenas uma simples decisão técnica; deve ser construída sob o enfoque linguístico do aluno. Isso significa que é necessário reconhecer que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas representa posições de etnia, cor, classe e gênero, bem como das lutas sociais e culturais de uma comunidade que busca a sua identidade escolar.

Retornando à reflexão quanto ao material didático, encontra-se, em Costa e Paes de Barros (2012), a seguinte indagação: os ambientes digitais abrem perspectiva para repensar em novos ambientes de letramentos? Segundo as autoras, não basta o letramento estar numa esfera verbo-escrita, é preciso colocá-lo em relação a outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som e fala). Desse modo, é importante propor uma reflexão quanto às diferentes modalidades inscritas nos materiais didáticos e, a partir disso, conceituar que os livros didáticos apresentam gêneros multimodais<sup>23</sup>, designando a ideia de que a multimodalidade pode representar as diversidades de linguagem contidas num dado texto e a possibilidade de diferentes usos e diferentes usuários. Para Kelman (2011, p. 5), a estratégia pedagógica da comunicação multimodal utiliza diferentes recursos semióticos para que a comunicação seja efetivamente realizada e transformada em significados.

A partir do exposto até então, é necessário contextualizar as diferentes abordagens de ensino da LP no Brasil para diferentes públicos — no caso da surdez, em especial, sobre os LDs adaptados para a Libras. Segundo Ferraz (2011),

---

<sup>23</sup> Nesse caso, Costa e Paes de Barros consideram gêneros multimodais os *chats*, *blogs*, *tweets* e *posts*, esses e outros que extrapolam os ambientes digitais e adentram o livro didático (2012, p. 39).

no Brasil, em se tratando de ensino de LP como L2, há três públicos definidos: os surdos brasileiros, os índios brasileiros e os estrangeiros, sendo certo que esses grupos de minoria linguística não possuem a LP como L1 — vivem em território brasileiro e, entretanto, contam com poucos programas de ensino de LP como L2. Para esse grupo, a LP é considerada uma língua nova, não materna. Língua materna, para Spinassé (2006), caracteriza-se como a língua de origem, isto é, aquela usada no dia a dia e cuja aquisição é parte da formação do conhecimento linguístico que o indivíduo adquire junto com os valores pessoais e sociais. No caso da surdez, a LS não pode ser considerada uma língua materna, e sim uma língua natural desenvolvida e transmitida entre seus pares linguísticos<sup>24</sup>. É uma língua que circula em ambientes onde há uma ou mais pessoas surdas.

Quanto à aquisição de língua<sup>25</sup>, toda criança surda é propensa a desenvolver uma língua. Para que esse aprendizado se torne eficiente, é necessário que a língua seja acessível e praticável. Entretanto, a maioria das crianças surdas passa a ter contato com sua língua, Libras, L1, quando são inseridas em escolas com proposta educacional bilíngue e/ou inclusiva. A aquisição da LS varia muito, pois está diretamente ligada à decisão dos pais das crianças surdas. Dessa forma, muitos estudos comprovam que, quanto mais tarde o contato com a primeira língua, maiores são os prejuízos linguísticos sofridos pela criança surda (QUADROS; CRUZ, 2011). No entanto, a Libras é transmitida ao surdo a partir da comunidade surda, como acima mencionado.

Para os pressupostos quanto à aquisição de uma L2, temos, em Hoffmeister (1999), a afirmação sobre a importância para a criança surda adquirir tanto a LS quanto a língua oficial de seu país. A criança surda deve se tornar bilíngue, e isso significa que o processo de aquisição dessa L2 deve seguir parâmetros relacionados a sua acessibilidade. No caso da surdez, os parâmetros devem estar condicionados a aspectos ligados à visão, por meio da escrita, e não relacionados aos meios auditivos. Pesquisadores como Quadros e Cruz (2011); Pereira (2009), Lacerda e Lodi (2009), Ann (2004) e Garáte (2014) consideram que, a partir do desenvolvimento da L1 como Libras, a criança surda tem mais oportunidade de aprender a língua escrita. A primeira língua oferece benefícios exponenciais ao

---

<sup>24</sup> A maioria das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes. Assim, a LS não é uma língua dominante no ambiente familiar (QUADROS, 1997; HOFFMEISTER, 1999).

<sup>25</sup> Aprofundado no 4º capítulo, refere-se à LP como segunda língua.

aprendizado da L2. A LS é a base para extrair informações e, através desta, pode-se analisar e sintetizar informações sobre a segunda, aqui, a LP na modalidade escrita.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014<sup>26</sup>, fica definido:

(4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p. 56).

Para adentrar essa perspectiva, faz-se necessário tecer um panorama quanto às políticas educativas que sustentam a proposta da educação inclusiva, assim como ampliar o olhar e refletir sobre o contexto da política educacional brasileira e suas diretrizes para uma educação que atenda a todos.

A partir desse panorama educacional, ao pensar uma metodologia de ensino e aprendizagem para alunos surdos, cabe ressaltar a importância de introduzir, o quanto antes, a LS nos espaços escolares. Entretanto, a simples entrada de outra língua num ambiente e/ou atividade de aprendizagem não remete à mesma condição de compreensão de todos os aprendizes envolvidos na dinâmica de ensino.

Pesquisadoras como Gesser (2009) e Albres (2010) afirmam que a LS facilita a compreensão do aluno surdo no processo de aprendizagem da L2, nesse caso, a LP. Contudo, a diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas no processo de aprendizagem deve ser analisada: Libras é espaço-visual, enquanto a LP é oral-auditiva. Trata-se de línguas com estruturas linguísticas diferentes, e, por isso, metodologias de ensino que envolvem materiais didáticos para alunos surdos e ouvintes necessitam que as especificidades das línguas envolvidas sejam contempladas.

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: abr. 2017.

Partindo da perspectiva da surdez, os estudos quanto à multimodalidade nos materiais didáticos, que abrangem as várias linguagens que circulam no LD e o consideram um gênero multimodal, são objetos de análise. Segundo Herais (2015), os conceitos de multimodalidade, ultimamente, voltam-se para o ensino, inclusive para o ensino de língua materna e estrangeira.

Percebemos, então, que há uma complementação entre texto escrito, texto oral, imagem, cor, som, gesto, e movimento e que essas linguagens se cruzam em músicas, poemas, diálogos, filmes, exercícios didáticos, e outros gêneros. E ainda, os recursos para isso são variados, como, por exemplo, o livro didático, CD, DVD, videoclipe e filme. Enfim, é importante reconhecer a série de modos de linguagem, cada um com as suas capacidades para criar significados, que trabalham juntos em uma inter-relação didática e que precisam ser entendidos como um conjunto para a aprendizagem (HEMAIS, 2015, p. 3).

Leite e Cardoso (2009) afirmam que a elaboração e a seleção de atividades devem estar orientadas pela ênfase de que o canal de aprendizagem do surdo está na visão, e não na audição. Se essa preocupação não for levada em consideração, cometem-se incongruências, como nas atividades demonstradas na Figura 1<sup>27</sup>:

---

<sup>27</sup> As atividades foram retiradas do artigo de Leite e Cardoso (2009, p. 3440 - 3441) e não fazem parte desta pesquisa.

**Ortografia**  
Som e letra

CA – CE – CI – CO – CU

**1** Leia, observando o som que a letra C representa nestas palavras.

**3** Separe as palavras do quadro de acordo com o som representado pela letra C.

CABIDE	CEBOLA	CIMENTO	COLA	CUBO
RECADO	DOCE	MACIO	ESCOLA	ESCUTAR

- Som como em **casa**:  
\_\_\_\_\_
- Som como em **cidade**:  
\_\_\_\_\_

**4** Observe as letras que vêm depois do C e complete em voz alta.

- Antes de **A, O e U**, o C tem som de...
- Antes de **E e I**, o C tem som de...

**FIGURA 1: Atividades didáticas**

Fonte: LEITE; CARDOSO (2009). Livro de Português da 1ª Série da Coleção Pitangua.

Os exemplos evidenciam que o material não contempla a condição da surdez e que suas atividades estão desenhadas para uma perspectiva de ensino de língua materna para crianças ouvinte; desta forma, sustentada pela sonoridade. Faz-se necessário dar ao aluno surdo possibilidades de lidar com uma língua escrita construída totalmente isenta do uso de sons, ou seja, baseada na relação grafo/visual: “É nesse sentido que postulamos que o enunciado de uma atividade e a forma pela qual se exige uma ação do aluno frente aquela atividade pode incluí-lo ou excluí-lo da situação e aprendizagem e, conseqüentemente, da escola” (LEITE; CARDOSO, 2009, p. 3441).

Autores como Amorim (2012), Basso (2003) e Freire (2003) apontam que as novas tecnologias de informação de comunicação (TICs), bem como a inserção da língua de sinais nos MD, podem contribuir com a educação bilíngue, embora

afirmem que seja necessário conceber produções didáticas que contemplem os aspectos linguísticos e socioculturais da surdez. Em outras palavras, é necessário que a concepção tenha condições de representar as experiências visuais, que são básicas na interação do surdo com o mundo.

A perspectiva em que se encontra esse LD demonstra que a LS e a LP, mesmo sendo modalidades diferentes, podem estar simultaneamente envolvidas, interligadas numa mesma tela, isto é, num formato digital. Contudo, mantém o reforço de considerar a LS apenas como um suporte básico para o ensino da LP escrita. Sendo assim, está do lado contrário do reconhecimento, da oficialização e de todo o movimento político que afirma ser a Libras a primeira língua e, a LP, a segunda língua da pessoa surda.

Apesar disso, frente a esse contexto de elaboração de LD que atenda à perspectiva de políticas públicas educacionais inclusivas, o Ministério da Educação, por meio da SEESP — Secretaria de Educação Especial e através da Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, apresenta as “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, visando a constituir políticas públicas articuladas às reivindicações das lutas sociais e se comprometendo, nesse documento, com a qualidade da educação a todos os alunos.

Nesse contexto, quanto à elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos, a possibilidade de seu uso pelo aluno surdo e pelo professor estará viabilizada quando contemplar as diferenças linguísticas, buscando, assim, uma possível solução para o problema da inacessibilidade, que evidencia o desconhecimento no que diz respeito à realidade das comunidades surdas e, sobretudo, a falta de maior discussão e implementação de métodos pertinentes à condição linguística e à real condição do desenvolvimento pleno do aluno surdo. Esta investigação tem um cunho social, pois pode conceber uma nova visão quanto à elaboração de LDs adaptados e entendimentos sobre o uso desses MDs. Enfim, defende-se que a análise do uso e da apropriação do LD adaptado em Libras pelo aluno e pelo professor possa oferecer ao governo federal um parecer devolutivo: (i) quanto aos investimentos e condição de acessibilidade; (ii) como materiais linguisticamente adaptados efetivam um atendimento e condição de garantia na isonomia quanto ao

aprendizado; e (iii) e como esses projetos contemplam diretrizes para a educação bilíngue para os surdos.

Entretanto, para esta investigação, darei atenção aos investimentos que contemplem a adequação de materiais didáticos para os alunos surdos. O capítulo IV do Decreto n. 5626/2005 trata do “Uso e da Difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação”, em que o art.14, § 1º do item VIII se refere a “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva”<sup>28</sup>.

Pelo exposto, para esta pesquisa, defino a hipótese de o LD de ensino de LP adaptado em Libras não promover aprendizado de LP como segunda língua às crianças surdas. Assim, a pergunta da pesquisa seria: como os professores e alunos surdos das séries iniciais, usuários da Libras, usam e se apropriam dos recursos utilizados pelos LDs de ensino de LP adaptados para a LS? Investigo se os diferentes modos semióticos no LD (escrita/imagem/Libras) podem influenciar, limitar e/ou contribuir para a compreensão e aprendizado da LP como L2 a partir de um LD com proposta de ensino de L1 apenas buscando como elemento de acessibilidade a tradução para a Libras.

Uma adaptação, nesse caso, a tradução interlingual LP/LS, pode contribuir para o aprendizado da criança surda?

Nos capítulos seguintes, procuro responder a essas indagações.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em nov. 2018.

## 1 O TERRITÓRIO DO SURDO SE FAZ NA PRÓPRIA LÍNGUA

Conhecer as práticas bilíngues nos diferentes contextos permite que se conheçam as ações e políticas de cada contexto de modo que possam ser elaboradas novas políticas públicas a partir dos resultados evidenciados pelas pesquisas, bem como empreender ações que abordem os diferentes aspectos envolvidos na educação bilíngue, indo desde a formação de professores, passando pela análise, preparação ou adoção de materiais didáticos para contextos bilíngues, assim como ações envolvendo pais e comunidade, no intuito de incrementar as práticas de ensino e aprendizagem em tais locais (VIAN; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013).

Toda e qualquer discussão quanto à surdez passa pela língua. A língua se configura como um meio em que se definem propostas e projetos voltados para as pessoas surdas tanto no campo educacional quanto no linguístico.

De acordo com os pressupostos apresentados por Halliday (1979), a língua é a condição especial para o indivíduo constituir-se como tal. A realização do papel social sempre está mediada pela língua, que é parte da realidade e concomitante formadora da realidade. “Assim, a língua é uma condição necessária para aquele elemento final no processo de desenvolvimento do indivíduo, de um ser humano para uma pessoa que podemos chamar de personalidade” (HALLIDAY, 1979, p. 25. tradução nossa)<sup>29</sup>.

Tomando ainda apoio em Halliday (1979), tem-se a defesa de que um sistema linguístico enquanto um sistema de significação é potencialmente realizado por determinadas formas de escolhidas pelo falante. Dessa maneira, a língua de um povo influencia o seu modo de compreender a realidade, sua visão de mundo. A língua é ativa, contribui para a criação da realidade e oferece significações às experiências e interações humanas.

A partir do princípio legal, Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>30</sup>, a Libras é considerada uma língua. Neste primeiro artigo está o reconhecimento da Libras:

---

<sup>29</sup> No original em espanhol: “Así, la lengua es condición necesaria para ese elemento final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona a la que podemos llamar personalidad”.

<sup>30</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002). Acesso em 13 de out. 2014.

[...] 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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, confirma Lourenço:

Uma das características mais marcantes das línguas é que estas são naturais e capazes de serem adquiridas. As línguas são naturais, uma vez que estas evoluíram naturalmente por meio do contato entre os seres humanos, sem com que houvesse uma criação sistemática da mesma. Em outras palavras, as línguas não foram 'inventadas', como, por exemplo, as placas de trânsito foram. Elas surgiram naturalmente e até hoje estão em constante processo de mudança (LOURENÇO, 2014, p. 7).

Uma vez entendido que a Libras é uma língua, pode-se considerar que é uma língua natural, desenvolvida entre os seus pares linguísticos, isto é, na comunidade de usuários de LS, compartilham-se características que lhe atribuem caráter específico de língua.

As LSs são de modalidade gestual-visual, e o espaço é o canal de comunicação. Nele, frases, textos e discursos são produzidos e articulados através dos sinais. Elas possuem gramática própria, representada em aspectos fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático. Segundo Souza (2010), as LSs não descendem nem dependem das línguas orais. Assim, são oriundas da comunidade de surdos, não têm territorialidade e acontecem onde há uma ou mais pessoa surda.

### **1.1 Direito linguístico e educacional**

Segundo Oliveira (2003), no Brasil são falados, aproximadamente, 220 idiomas, portanto, é um país plurilíngue e multicultural. A atenção para a língua como lugar de direito, segundo Oliveira (2011, p. 2), ocorreu no ano de 2008, forçada pelas comunidades de falantes das 220 línguas brasileiras, como também pelos movimentos de reconhecimento da diversidade linguística e cultural por parte das organizações internacionais das quais o Brasil é membro, como a UNESCO, a OEI e a União Latina, entre outros.

A partir desse contexto, o Estado se torna o principal articulador das políticas linguísticas. Entretanto, Gilvan Oliveira afirma:

[...] percebem-se mais claramente tanto as limitações ideológicas de muitos funcionários de Estado para esta nova situação, de súbito confrontados com novas demandas que não conseguem processar ou aceitar, como as limitações técnicas para a implementação de políticas da diversidade num país que sempre se concentrou na produção da homogeneidade, incluindo-se aqui o seu sistema universitário: há falta de quadros capacitados em quase todas as frentes das novas políticas linguísticas, em especial no desconhecimento técnico para a implementação de ensino bi- ou plurilíngue [com todos os componentes em que isso implica] (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Mesmo com os movimentos pelo reconhecimento das diferentes línguas, a imagem construída é de um país monolíngue, admitindo algumas variações. Para o autor, a crença de uma única língua falada no país é decorrente da intervenção do Estado e da ideologia da unidade nacional, que conduziram as ações culturais no Brasil.

Por conseguinte, a unidade linguística promoveu violência física e simbólica contra os usuários de outras línguas, embora os que tiveram seu patrimônio cultural e linguístico privado reagissem pelo reconhecimento e legitimação da sua língua. Com a Constituição de 1988, inicia-se o reconhecimento dos grupos minoritariamente linguísticos. Hoje, essas diferentes línguas são ensinadas em vários espaços educativos e culturais, contudo, são classificadas como línguas estrangeiras (LE) e/ou segunda língua (L2). Entretanto, vale ressaltar que as línguas indígenas não se enquadram como LE, embora, nos espaços acadêmicos, se encontrem nos departamentos de pesquisa, seu ensino e aprendizado. Destaque-se também que muitas línguas — estrangeiras e Libras — têm sua aquisição no ambiente familiar. Nesse caso, filhos de surdos e/ou filhos de pais estrangeiros que residem no Brasil. Assim, são pessoas bilíngues que interagem com diferentes línguas, em diferentes contextos, dentro do mesmo território.

Portanto, para Gilson Oliveira,

A publicação no Brasil da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos [...] visa introduzir de forma mais sistemática, na comunidade linguística e daqueles que atuam junto das populações falantes de línguas minoritárias, o conceito do direito linguístico, com as implicações que daí decorrem. Visa, sobretudo, tornar-se

um instrumento importante na mão daqueles que lutam contra qualquer tipo de discriminação linguística, especialmente os falantes de outras várias línguas brasileiras que não a oficial e hegemônica, o português (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

Essa convenção é um fenômeno recente e surge com a intenção de proteger os direitos de grupos linguisticamente minoritários. Os direitos linguísticos fazem parte dos direitos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas (OLIVEIRA, 2003, p. 51).

Segundo Oliveira (2003, p. 24), uma comunidade linguística não se refere apenas às pessoas que habitam em determinados espaços e/ou territórios determinados. Os princípios que norteiam os direitos linguísticos adotam a ideia de que o espaço territorial não se classifica como uma área geográfica, mas como um espaço social e funcional imprescindível para o pleno desenvolvimento da língua.

Salienta-se nesse caso que, considerando-se a surdez, a LS está no espaço social onde se encontram os usuários dessa língua. A comunidade surda está representada por surdos e não surdos; pelos comunicantes da Libras. O espaço discursivo da Libras está nas escolas bilíngues e não bilíngues, nas associações de surdos, em eventos culturais, nos familiares e amigos. Saliento que, onde estiver uma ou mais pessoa surda, naquele ambiente, a LS e os modos visuais<sup>31</sup> de comunicação circulam.

Tratando de políticas públicas, Oliveira (2003) apoia-se em Louis-Jean Calvet (2007) para justificar que políticas linguísticas direcionam decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade — em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos; em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos; que variedade de língua será usada; se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas.

Dessa forma, as políticas linguísticas podem ser consideradas mecanismos para a manutenção dos direitos linguísticos com o propósito de que todos tenham o conhecimento da língua oficial, mas também das línguas minoritárias e/ou dialetos locais. O papel da política pública é procurar desenvolver ações que permitam a convivência da língua oficial com as línguas faladas pelas minorias linguísticas:

---

<sup>31</sup> Escrita em português, gestos, uso de imagens.

[...] conceitua-se Política Linguística como um conjunto de determinações governamentais sobre a língua, ou línguas, na relação destas com a sociedade, visando ou a alteração ou a manutenção do comportamento linguístico de uma comunidade mediante tomada de posição. O conjunto de determinações inclui instrumentos legais de normatização como leis, decretos e portarias que atuarão nos diversos espaços, primordialmente naqueles em que se dá a convivência de diferentes línguas (SANTOS, A.S, 2012, p. 42).

Assim, cabe destaque à Libras. A LS está contemplada nos seguintes instrumentos legais, que regem as políticas públicas para a área da surdez: Lei 10.436 — 24 de abril de 2002<sup>32</sup>, Decreto Nº 5625 — 22 de dezembro de 2005<sup>33</sup>, Decreto 7.387- 9 de dezembro de 2010<sup>34</sup>, Lei 13.146 — 6 de julho de 2015<sup>35</sup> e, o mais recente, Decreto Nº 9.665 — 02 de janeiro de 2019<sup>36</sup>.

Com a criação do Decreto 5.626, que a Língua de Sinais Brasileira passa a ser legitimada e a Educação de Pessoas Surdas se constitui por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngue. A partir desta data, os estados e municípios viram-se obrigados a subsidiar nos sistemas de ensino a formação de professores da educação, e suas escolas foram obrigadas a abrir as salas de aulas para alunos surdos e ouvintes. Para garantir a inserção do aluno surdo nas instituições de educação básica e nas de educação superior, as escolas deveriam proporcionar aos alunos surdos os serviços do tradutor e do intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em sala de aula e nos outros espaços educacionais (MIRANDA, 2010, p. 52).

Dessa forma, as políticas linguísticas são diluídas nas ações voltadas para educação e para a inclusão. Recentemente, com o anúncio do Decreto Nº 9.665<sup>37</sup>, é implantada no Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, que, segundo o artigo 35 desse Decreto, tem a competência de:

---

<sup>32</sup> Dispõe sobre a Libras e dá outras providências como o seu reconhecimento como meio de comunicação.

<sup>33</sup> Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098.

<sup>34</sup> Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.

<sup>35</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

<sup>36</sup>Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em fev. 2019.

<sup>37</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: fev. 2019.

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua; II - fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue; IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue; V - planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família; VI - promover a transversalidade e a intersectorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos; VII - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições de ensino bilíngue, por meio da integração com setores de cultura, esporte e arte; VIII - promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social; IX - participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, na elaboração de diretrizes voltadas à educação bilíngue de surdos; e X - promover e favorecer a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências com e na educação bilíngue de surdos (Art. 35, Decreto Nº 9.665/19).

Desse modo, na perspectiva educacional bilíngue, alguns avanços importantes devem ser explicitados: (i) institucionalização do ensino da Língua de Sinais no ensino superior; (ii) uso da Libras como língua em circulação nos espaços escolares; (iii) Libras e a Língua Portuguesa passam a ser consideradas como línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento do aluno surdo.

Consta no Art. 13 do Decreto de Lei 5626/2005 que o ensino de português como L2 deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. E, no novo Decreto Nº 9.665/2019, está a promoção do desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue. Dessa forma, a política pública linguística defendida pela comunidade surda contempla a educação de surdos como bilíngue (LS/LP) e orienta que a formação de educadores para práticas pedagógicas adote o ensino da LP como L2.

Aqui, faz-se um recorte para esclarecer que os pressupostos desta pesquisa estão dirigidos para o ensino de LP como L2 para crianças surdas das séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a discussão quanto ao ensino da LS como L1 não será foco de análise da investigação, embora a Libras esteja presente durante todo o processo da coleta de dados.

Voltando-se para os pressupostos políticos na área da surdez, ao analisar as diretrizes para o ensino de LP na modalidade escrita e como segunda língua, identificam-se duas vertentes de pensamento: a do Estado e a da comunidade surda. Interessante notar que o Estado elabora planos de ações que conduzem para a diversidade<sup>38</sup>, e, a comunidade surda, para a diferenciação<sup>39</sup>. O Estado justifica a diferenciação como pautada pela diversidade; assim, as políticas públicas devem ser construídas pelo viés da diversidade. Para a comunidade surda, a diferenciação está pautada pela singularidade da língua e, assim, defende projetos políticos que orientem pela especificidade da língua de sinais (STÜRMER; THOMA, 2015).

No intuito de elucidar o que está acima escrito, fazem-se apontamentos a partir de documentos mais recentes, que refletem as propostas do Estado e da comunidade surda quanto ao ensino de LP como L2 para surdos.

Dessa maneira, apresenta pressupostos defendidos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, elaborado pelo Ministério da Educação em Brasília no ano de 2014<sup>40</sup>. Quanto à área da surdez, existem apenas dois subitens, Metas e Estratégias (4.7 e 16.3), que dizem da LS e da LP. Transcrevo-os:

(4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem

---

<sup>38</sup> Múltiplas categorias: diferentes raças, gêneros, etnias, classes sociais, religiões, orientações sexuais, habilidades mentais, habilidades físicas [...] (QUADROS, 2019, p. 136).

<sup>39</sup> A diferenciação, para os surdos, trata de considerar sua forma de comunicar; ser considerado pela diferença cultural e linguística e que a sua diferença esteja claramente compreendida na educação. A diferença significa ganhos positivos para a surdez (QUADROS, 2019).

<sup>40</sup> Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em nov. 2018.

como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

(16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (BRASIL, 2014).

Passam-se aos pressupostos defendidos pela comunidade surda, e, para tal, buscam-se, no Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa —, a ser implementada no Brasil<sup>41</sup>. Nesse documento, no item com o subtítulo “Português como Segunda Língua na Educação Linguística de Surdos Brasileiros” (3.2.1, p. 11), estão contempladas metas como (i) o estabelecimento de regras explícitas para solucionar situações de conflito produzidas pelas regras implícitas das línguas (LS/LP); (ii) o planejamento deliberado de ensino de línguas para o desempenho satisfatório e (iii) o planejamento para o ensino e para a aprendizagem de línguas, visando a influenciar o comportamento do outro no que diz respeito à aquisição, à estrutura e à sistematização funcional dos códigos das línguas em situação de contato. Não se localizaram documentos que confirmem a implementação dessas propostas nos estados brasileiros.

Como também nesse relatório<sup>42</sup> se definem ações para a efetivação de uma política pública bilíngue para os surdos, transcrevo-as:

Fortalecer o ensino da Libras científica e técnica, com vistas a prover essa Língua de conhecimentos avançados que possibilitem o desempenho de competências e habilidades no plano nacional. Criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513> – Acesso em nov. 2018.

<sup>42</sup> Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014, p.12)

<sup>43</sup> Ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a linguística contrastiva, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise. Por exemplo, na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, essa relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação) (QUADROS, 1997).

Libras (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – Libras (L1), com base em dados científicos e empíricos em vista da elaboração da Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos, que sirva de diretriz e parâmetro para a produção escrita dos surdos. Proporcionar condições de intercâmbio “Língua de Sinais sem Fronteira”, de modo a possibilitar que os estudantes surdos brasileiros desenvolvam a competência comunicativa em Línguas de Sinais Estrangeiras e, assim, ampliem os conceitos de línguas em contato na imersão e fora dela (no estrangeiro). Criar cursos de formação de Formadores em Português L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras. Nenhum método deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional (p. 12).

Verifica-se que, tanto nos pressupostos do Estado quanto da comunidade surda, a LP, para os surdos, é considerada segunda língua, e o ensino desta deve se efetivar em ambientes bilíngues. Assim, constata-se a necessidade de se reservar um espaço nessa exposição para refletir quanto ao bilinguismo e à educação bilíngue. Sobre o ensino de LP como L2, pretende-se discutir no capítulo seguinte.

## **1.2 Bilinguismo**

Geralmente, o termo bilinguismo é compreendido como o aprendizado e uso de duas línguas de prestígio. Trata-se de uma condição humana de operar em duas ou mais línguas diferentes. O aprendizado dessas línguas pode ser uma escolha e/ou porque o indivíduo se encontra em contextos sociais em que necessita interagir com diferentes línguas no seu dia a dia, sendo um fenômeno mundial que cada dia mais pessoas se tornam bilíngues.

Jean Ann (2004) busca em Grosjean (1982) a definição para o bilinguismo como o "uso regular de mais de um idioma", presente em todos os países, em todas as faixas etárias e classes sociais.

Para Grosjean (2016), no caso da surdez, o bilinguismo implica o uso da LS pela comunidade surda e da língua oral (LO) pela maioria ouvinte. Segundo o autor, cada criança surda pode apresentar diferentes domínios das línguas: algumas podem ter maior desenvoltura na LS; em outras, a LO predomina e, ainda, pode-se observar o equilíbrio no uso das duas línguas. A diferenciação quanto ao uso de uma das línguas pode ser justificada pelos diferentes níveis de perdas auditivas e

pela complexidade no contato entre as línguas, sendo estas de diferentes modalidades — LS no modo visuoespacial e a LO no modo oral-auditivo. Podemos encontrar diferentes tipos de bilinguismo nas crianças surdas. Assim, usarão ambas as línguas nos diversos contextos, tanto no universo surdo quanto no universo ouvinte.

Para a criança surda bilíngue, comumente a LO é adquirida na modalidade escrita. Em alguns casos, na modalidade oral, mas sempre como L2. A LS deve ser adquirida como L1, sendo esta considerada o único meio de comunicação que a criança surda deve usar para desenvolver suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos, comunicar plenamente e compreender o mundo que a cerca.

No contexto do surdo, os pressupostos bilíngues são distintos a outros bilíngues, por abranger o uso de línguas de diferentes modalidades (língua visuoespacial e língua oral-auditiva). O bilinguismo dos surdos é nomeado bilinguismo bimodal e/ou intermodal (QUADROS, 2019).

O bilinguismo bimodal é distinto do bilinguismo unimodal porque os aspectos relacionados à configuração das línguas são expressos por diferentes articuladores (visão/oral), o que permite a simultaneidade no uso. Os bilíngues unimodais não podem produzir fisicamente duas palavras ou frases ao mesmo tempo, pois as línguas envolvidas são expressas pelo mesmo articulador (voz). Assim, permitem apenas a sequencialidade.

Os bilíngues bimodais podem demonstrar, na interação conversacional, interferência de uma língua sobre a outra. Assim, segundo Quadros et al (2013) os bilíngues bimodais, ao comunicar, podem produzir ambas as línguas simultaneamente, em processos assim nomeados: (i) *code-blending*, sobreposição das línguas; (ii) *code-switching*, alternância das línguas envolvidas e, por fim, (iii) *code-mixed*, mistura das línguas. Devido a essa especificidade, os bilíngues bimodais podem usar conhecimentos gramaticais e lexicais das duas línguas, de forma combinada ou separadamente, orientados pelo contexto que aplicam à linguagem. Parece que há uma tendência a escolher uma das línguas para dirigir a produção linguística mesmo na sobreposição, o uso simultâneo das línguas (QUADROS, 2019, p. 149).

Os bilíngues bimodais adquirem e usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida e com diferentes pessoas. Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são

normalmente muito diferentes, e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas (GROSJEAN, 1994, p. 164).

Raramente encontram-se bilíngues com competência nativa em duas línguas. Alguns podem ter altas competências em ambas as línguas na modalidade oral e/ou escrita; outros, melhor desempenho na compreensão e/ou na habilidade oral. Assim, antes de identificar o bilíngue, precisa-se identificar o contexto em que se manifesta esse bilinguismo e quais aspectos relevantes àquele contexto devem ser levados em conta para a identificação do indivíduo bilíngue (SALGADO, 2008, p. 25).

Para Jean Ann (2004), o conhecimento da língua não nativa é muito imprevisível entre as pessoas. Explica que, enquanto falantes nativos da mesma língua alcançam mais ou menos o mesmo lugar, isto é, o mesmo nível de proficiência dessa língua, as coisas se tornam muito menos previsíveis com os indivíduos que aprendem segundas línguas. A aquisição da L2 de um indivíduo pode se desenvolver em diferentes níveis, pois aí estão incluídos os fatores mais diversos, como idade, razões para aprender segunda língua, tipo de formação na segunda língua, motivação para aprender a L2, função que a L2 desempenhará na vida e razões sociolinguísticas para preservar pedaços da L1 na produção da segunda. Assim, o bilinguismo produz tipos extremamente diversos da língua[gem] seja indivíduos surdos, seja para ouvintes, e, para os surdos, as coisas são, talvez, ainda mais complexas.

Sendo assim, o acesso dos surdos às duas línguas torna-se mais complexo, sendo determinado por dois fatores não usuais no caso de outras minorias linguísticas: (i) o estatuto desigual das línguas no nível da transmissão pais-crianças, já que se estima que mais de 90% dos surdos sejam filhos de pessoas ouvintes; (ii) o acesso desigual às línguas, pois não há acesso ao *input* auditivo ou esse é limitado” (SILVA, 2017a, p. 129).

No caso da surdez, Jean Ann (2004) ressalta que, mesmo quando a língua de sinais está no ambiente social, seu status como língua real pode ser questionado, não encorajado ou mesmo não permitido em escolas para o surdo ou com surdos. As LSs e as LOs raramente estão em paridade. Assim, privilegiam a LO, a língua majoritária. Dessa forma, reafirma, muitos surdos que usam a LS e conhecem uma LO podem não ser considerados bilíngues pelos ouvintes ao seu redor.

Outra questão que nos chama à reflexão está no conforto do uso das línguas envolvidas (LP/LS), o bilinguismo equilibrado/balanceados: “Pessoas bilíngues que manifestam as suas línguas igualmente porque ou adquirirem uma língua mais completamente que a outra, ou porque usam uma língua mais frequentemente que as suas outras que, certamente, foram adquiridas em graus variados” (SALGADO, 2008, p. 24). Segundo Ann (2004), esse tipo de bilinguismo não é comum para os usuários de línguas orais. Assim, espera-se que não haja equilíbrio entre o uso da LS e a LP nas pessoas surdas. A maioria dos bilíngues tem uma língua dominante e um domínio não dominante de outro idioma.

Eles funcionam de forma variada durante suas vidas. Assim como uma pessoa fluente em chinês mandarim que sabe o suficiente de inglês para trabalhar em um emprego, mas não pôde ler artigos acadêmicos ou discutir assuntos esotéricos em inglês, seria considerado bilíngüe, seria uma pessoa surda fluente em língua de sinais que também sabe ler e escrever a língua oral mas não sabe pronunciar essa língua (ANN, 2004, p. 42. Tradução nossa)<sup>44</sup>.

Quadros (2019), a partir de Grosjean (1982), aponta que atitudes negativas e positivas em relação aos diferentes níveis de domínio nas línguas interferem no desempenho linguístico dos falantes e sinalizantes. Atitudes e valores sobre a língua afetam seus usuários, sendo difícil separar a língua de seus utentes. Portanto, a autora discorre sobre a LS ser, geralmente, usada entre surdo-surdo e surdo-ouvinte (que saiba a LS) para conversar, assistir palestras e aulas. Assim, ela é a língua de interação. A LP, no caso da surdez, é usada nos espaços acadêmicos, nas redes sociais, para leitura e escrita. Os domínios variam e podem evidenciar língua dominante e não dominante.

Contudo, Grosjean (2008) enfatiza que ser bilíngue exige do falante esforço cognitivo processual para operar nas línguas. O autor afirma existirem várias pesquisas significativas sobre o bilinguismo e o indivíduo bilíngue. Ressalta que a visão do bilinguismo, segundo o padrão monolíngue, tem perdido espaço nas investigações. Hoje, as pesquisas concentram-se em questões que dizem das

---

<sup>44</sup> No original em inglês: “They function variously in both during their lives. Just as a hearing person fluent in Mandarin Chinese ho knew enough English to work at a job, but could not read academic articles or discuss esoteric subjects in English, would be considered bilingual, so would a deaf person fluent in a natural sign language who also knew how to read and write a spoken language but did not speak it”.

estruturas e organizações das diferentes línguas, dos processos operacionais envolvidos na percepção e da produção e memorização; entre mudanças de códigos; empréstimos e interferências; organização do cérebro do bilíngue; e, finalmente, a psicologia da pessoa bilíngue e bicultural.

Para Plaza-Pust (2012), devido à diversidade de fatores que determinam a aquisição e uso da LS e da LO em surdos, o bilinguismo bimodal oferece um rico campo de pesquisa sobre a complexa inter-relação entre a psicolinguística e a sociolinguística e os fatores que moldam os resultados do contato das línguas. Assim, para a perspectiva da surdez, cabe continuar a discussão quanto ao bilinguismo configurando-se a partir da educação dos surdos, apresentando suas especificidades e elementos que contribuem para que o aluno surdo tenha garantido o acesso e o aprendizado das duas línguas que constituem sua esfera bilíngue bimodal.

### 1.3 Educação bilíngue

A revista *Exame*<sup>45</sup> publicou, em 17 de abril de 2017, o artigo “Educação bilíngue cresce em todas as regiões do Brasil”<sup>46</sup>. Essa notícia informa que, no Brasil, não existe uma regulamentação que defina exatamente o que é uma escola bilíngue<sup>47</sup>. A reportagem evidencia também a tendência crescente pela educação bilíngue que busque atender a uma demanda mercadológica, embora demonstre que o enfoque está em línguas estrangeiras orais, como inglês e o espanhol.

Essas leituras me fazem reafirmar que está no Estado a promoção de condições de paridade e reconhecimento da diversidade linguística brasileira, como também a responsabilidade da configuração as diretrizes que orientam para a educação bilíngue.

Adentrando na surdez, a educação tem um papel proeminente em relação ao bilinguismo bimodal. A educação bilíngue envolve o uso de duas línguas: Libras e

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/educacao-bilingue-cresce-em-todas-as-regioes-do-brasil-shtml/>. Acesso em: nov. 2018.

<sup>46</sup> Acesso em: [www.dino.com.br](http://www.dino.com.br), rede de distribuição e divulgadora de notícias que garante a publicação dos conteúdos enviados por assessorias de imprensa ou diretamente por empresas em centenas de *publishers*. Acesso em: nov. 2018.

<sup>47</sup> É importante apontar dois diferentes tipos de bilinguismo: (i) bilinguismo de elite, educação bilíngue com propósito mercadológico e (ii) bilinguismo de minoria, educação bilíngue de grupos minoritários .

LP. Essa deve contemplar a perspectiva social, linguística e cultural da surdez e estar definida por documentos legais, por meio de políticas públicas (QUADROS, 2019).

O bilinguismo é o ponto de partida para a educação bilíngue. No entanto, destaca que o desenvolvimento bilíngue em crianças surdas é determinado por dois fatores: (i) o status desigual das línguas envolvidas (LS/LP), o nível da transmissão entre pais e filhos (mais de 90% dos surdos nascem de pais ouvintes); e (ii) a acessibilidade desigual dos surdos às línguas (sem *input* auditivo, limite no acesso). Como premissa para a educação bilíngue, é importante considerar, também, a aquisição e o uso das duas línguas, a interação dessas línguas e qual é o papel da LS na alfabetização da criança surda (PLAZA-PUST, 2012, p. 950).

Quadros (2019) afirma que a educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas (LS/LP), valida a surdez como experiência visual e por fim, o mais importante, legitima a LS como primeira língua da criança surda. Para Silva, (2017a, p. 129), a aquisição da LS, na infância, está diretamente ligada ao contato com essa língua. Para isso, a criança surda dependerá da participação em projetos ou programas que visem a garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda em idade pré-escolar.

A questão das línguas está implicada na educação bilíngue para os surdos. A língua de sinais, enquanto primeira língua e língua de interação dos surdos, impacta diretamente as formas de organizar a educação bilíngue e os espaços educacionais. O fato de a língua portuguesa não ser adquirida de forma espontânea pelos surdos também apresenta implicações no contexto escolar (QUADROS, 2019, p. 151).

Para Plaza-Pust (2012), existem dois princípios fundamentais da educação surda bilíngue: (i) a língua de sinais é a principal linguagem das crianças surdas, em termos de acessibilidade e desenvolvimento; (ii) a língua de sinais é a primeira língua. A operacionalidade desses princípios vai variar do contexto educacional e dos projetos que articulam intervenções precoce, centrada no desenvolvimento da LS como pré-requisito para a educação de surdos. No entanto, esse requisito geralmente não está definido, e as crianças entram nas escolas de educação bilíngue e/ou inclusiva com pouca ou nenhuma competência na LS. Isso ocorre pelo fato de muitas crianças surdas não aprenderem a língua em casa.

Além disso, muitas vezes essas crianças não têm a oportunidade de desenvolver sua competência bilíngue, ou seja, a consciência de sua própria condição bilíngue e o conhecimento sobre contrastes entre suas duas linguagens (consciência metalinguística). A LS, língua minoritária, ocupa pouco espaço nas discussões políticas, e, assim, existe um distanciamento entre o atendimento clínico e educacional, afetando todo o processo de condução assertiva dessa criança.

Faço um recorte para apontar que, até a presente data, mesmo com alguns avanços políticos, o olhar clínico<sup>48</sup> para a surdez se mantém. Nota-se uma elevação na protetização das crianças surdas, isto é, um aumento excessivo de cirurgias de implante coclear<sup>49</sup>. Para Plaza-Pust (2012), à medida que mais e mais crianças surdas recebem o implante coclear, afastam-se os dispositivos que objetivam a educação bilíngue, pois tal implante reconfigura a relação ao uso da língua (sinais/oral), e, dessa forma, impõe-se a redefinição quanto às capacidades e necessidades linguísticas das crianças surdas. Conjuntamente, exalta-se a LO e organiza-se a relação da sociedade a partir da fala e da escrita. A LS volta ao lugar de subordinação à LP oral.

Sob a perspectiva da educação, as crianças surdas podem frequentar aulas em uma escola regular com proposta inclusiva, apoiada pelo intérprete de Libras e pelo atendimento na sala AEE. Nesse tipo de educação, é comum levar em consideração a competência em LS das crianças, embora o ensino desta não esteja no mesmo padrão da LP. Em escolas específicas para surdos, a LS circula com facilidade, embora se observe que a LP orienta as práticas didáticas, pois a maioria dos professores a têm como língua nativa. Além disso, tanto na escola bilíngue quanto na inclusiva a maioria das crianças surdas têm contato com sua própria língua a partir de modelos adultos, que, na sua maioria, não são usuários nativos dessa língua.

---

<sup>48</sup> Em relação ao bilinguismo dos surdos, pode-se dizer que esse escrutínio dos efeitos negativos é ainda reforçado por uma visão clínica da surdez que vê a LS como um instrumento “compensador”, e não como sistema linguístico legítimo (SILVA, 2017, p. 130).

<sup>49</sup> O implante coclear (IC) é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico. Ao contrário do [Aparelho de Amplificação Sonora \(AASI\)](#), que é indicado na reabilitação da deficiência auditiva de indivíduos de diversos graus, inclusive severo e que ainda possuem audição residual, o implante coclear é recomendado para aqueles com alterações auditivas importantes e que essa audição residual está comprometida. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Implante\\_coclear](https://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear), em out./2019.

A premissa da educação bilíngue para surdos está na Libras como a L1, a ser a língua central do ambiente escolar no qual a usará para interação e ensino. A LP, segunda língua, também deve estar presente. O aprendizado da L2 exigirá mais esforço dos alunos surdos, pois demanda uma instrução formal e se concentra no âmbito da leitura e escrita. A LP tem que estar associada ao uso real na vida do aluno surdo. No espaço escolar bilíngue, as línguas se diferem e complementam. A LS e a LP precisam compartilhar os espaços da escola de igual para igual.

Quadros (2019) apresenta os objetivos da educação bilíngue:

[...] legitimar a experiência visual; (b) assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos (encontro surdo-surdo); (c) criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas; (d) garantir as possibilidades para que as crianças surdas construam uma teoria de mundo; (e) oportunizar o acesso à informação curricular e cultural. (QUADROS, 2019, p. 156).

De acordo com Plaza-Pust (2012), há um consenso entre os profissionais que trabalham na educação de surdos sobre o fato que, não existe alinhamento da LS usada em casa e na escola. Muitas crianças surdas não frequentam escolas bilíngues, pois não há na região e/ou cidade onde moram, o que compromete sua condição bilíngue.

Contudo, identifica-se a concordância entre os profissionais quanto à necessidade de haver maior planejamento para a educação bilíngue, envolvendo todos os interessados (direção, professores, pais, representantes surdos e políticos), com o objetivo de alinhar as diferentes medidas que precisam ser tomadas, como: (i) formação adequada de professores; (ii) desenvolvimento de materiais de ensino especificamente concebidos para o bilinguismo de sinais, (iii) foco nos aspectos que distinguem o bilinguismo bimodal de outras formas de bilinguismo, entre outros.

A educação bilíngue para as crianças surdas está em passos lentos no Brasil, e nota-se que os argumentos dos representantes governamentais se justificam pela extensão territorial do país. Entretanto, defendem como proposta educativa o direito de as crianças surdas terem contato com sua língua e com sua cultura. Esse direito só será de fato assegurado caso a LS não seja tratada como um mero acessório na

educação dessas crianças, mas como instrumento e condição de sua aprendizagem.

Ressalta-se que as propostas públicas educativas para os alunos deficientes estão construídas em acordo com a Nota Técnica nº 05/2011<sup>50</sup> e com o Plano Nacional de Educação (2014a), que orientam para a educação inclusiva, implementada com base nos princípios da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que “preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis” (BRASIL, 2011, p. 1), “assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2014a, p. 1) e “estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014a, p. 23).

Para a implementação de uma educação bilíngue, quanto à criação de ambientes linguísticos, preconizam-se:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos 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 tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II).

Continua o Decreto 5626/2005:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

De acordo com as diretrizes da Nota Técnica 05/2011 do MEC (p. 105-106),

[...] o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional

---

<sup>50</sup> Disponível em: [www.inclusaoja.com.br](http://www.inclusaoja.com.br). Acesso em jun. 2017.

Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros. A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei nº. 10.436/2002. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras.

Lê-se na Nota Técnica 05/2011 do MEC que “a educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados, unicamente, com base na condição de surdez” (p. 106).

Como contraponto ao posicionamento do Estado, a comunidade surda, a partir do “Relatório do Grupo de Trabalho”, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), apoia-se no art. 24 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos para enfatizar que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Em 2013, a FENEIS<sup>51</sup> elabora a “Nota Oficial: educação de surdos na meta 4 do PNE”<sup>52</sup>, que caracteriza escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).

Assim, Fernandes ainda ressalta que:

---

<sup>51</sup> FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos/RJ

<sup>52</sup> Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne>. Acesso em: nov. 2018.

‘Educação bilíngue’ passou a ser uma expressão usada pela grande maioria dos educadores. Tememos, no entanto, que não em sua real acepção. Os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da Língua de Sinais na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a Língua de Sinais (FERNANDES, 2003, p. 56).

De fato, existe a consciência de que a Libras tem seu lugar garantido na escola, na sala de aula, nos materiais didáticos, nos espaços educacionais. Como também se sabe da importância da aquisição da Língua Portuguesa. Mas ainda não está claro, para muitos dos profissionais de nossa área, que bilinguismo, na educação, não é apenas a aquisição de duas línguas no espaço escola (FERNANDES, 2003, p. 56). Dessa forma, identificou-se essa realidade nas escolas envolvidas na pesquisa. A entrada da língua de sinais efetiva-se, circula, mas não se observa nos educadores o entendimento de práticas bilíngues, e, com isso, no caso específico da pesquisa, o ensino de PL2, isto é, quando a Libras se faz como ponte à LP.

### **1.3.1 Escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas: onde estão os alunos surdos**

Os primeiros movimentos para as diretrizes da educação do aluno surdo, no estado mineiro, foram, para o ensino em escola especial, iniciados pela Professora Helena Antipoff. Fundou-se a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1935, com o objetivo de atender crianças “retardadas”<sup>53</sup> (deficientes mentais e surdas) e com condutas típicas. Miranda (2007), pesquisando sobre as diretrizes adotadas para a educação da pessoa surda, identificou que sempre estiveram incluídas no quadro da educação especial em geral.

Com a elaboração do *Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*<sup>54</sup>, as diretrizes voltam-se à educação inclusiva. Dessa maneira, o atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas. Sendo assim, tem-se o professor de sala de recurso, o professor regente de aula ou de turma e, quando for caso, o profissional de atendimento educacional especializado (AEE) (professores

---

<sup>53</sup> “Retardadas” era a expressão usada na época e encontrada nos documentos escritos.

<sup>54</sup> Elaboração Equipe DESP — SEE/MG, Editoração ACS — SEE/MG, 2014.

intérpretes de Libras; de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas; e guias-intérpretes).

Para salas mistas (alunos surdos e ouvintes), a contratação do intérprete educacional — aquele que faz o papel de professor a partir da função de intérprete de Libras na escola comum e que tem como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Libras e os de LP no contexto escolar, traduzindo e interpretando as aulas — objetiva assegurar o acesso dos surdos à educação.

Em 2016 foi escrita uma cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação, intitulada *A educação especial na perspectiva inclusiva*<sup>55</sup>. Quanto às orientações para a surdez, está o AEE, com função complementar ou suplementar à formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O tradutor e intérprete de Libras (TILS) é o profissional que tem a função de estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de LS e os de LO no contexto escolar. O trabalho desse profissional é realizado de forma integrada com o(s) professor(es) regente(s) e o professor da sala de recurso, tendo como objetivo favorecer o acesso do estudante à comunicação e ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.

No momento da pesquisa, verificou-se que as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que dizem sobre a educação de surdos, resume em uma proposta: inclusão. A proposta é inserir os alunos que necessitam de atendimento diferenciado nas classes comuns de escolas de ensino regular, o que se justifica pela intenção de promover, na sala de aula, um ambiente de diversidade, respeito e assistência.

Contudo, no estado de Minas Gerais, é possível identificar duas escolas que seguem diretrizes da educação bilíngue. São a Escola Estadual Educação Especial Francisco Sales, da rede pública estadual, em Belo Horizonte, e a Assistência Audiovisual para Deficientes Auditivos (AAVIDA), sociedade educacional e beneficente, em Divinópolis.

A primeira é integrada à Rede Estadual de Educação Especial, que visa ao atendimento pedagógico-social de crianças, adolescentes e adultos acometidos

---

<sup>55</sup> *Idem*, 2016.

pela surdez e outros comprometimentos. Apresenta-se uma pequena narrativa histórica sobre a escola. Em 1910, a E. E. Francisco Sales era conhecida como Escola Barro Preto. Transformada em grupo escolar em 1911, passou a ser chamada por Grupo Escolar Francisco Sales, em homenagem ao mineiro Dr. Francisco Sales, que, na época, era Secretário do Interior e doou um quarteirão de terreno, no Barro Preto, para a construção de escolas.

Nos anos 30, o grupo escolar passa a integrar a Escola Estadual Caetano Azeredo, tendo apenas um horário de funcionamento. No dia 6 de julho de 1974, passou a ser chamado Escola Estadual Francisco Sales, iniciando o atendimento a todos os alunos de 1ª a 4ª série, o ciclo básico da educação fundamental. Não há dados registrados sobre o motivo que levou à transformação dessa escola em escola especial e especializada na área da surdez. Até os anos 80, em Belo Horizonte, além da Escola Estadual Francisco Sales, existiam a Escola Estadual Pestalozzi, sob responsabilidade do governo estadual, que ainda atende crianças com vários comprometimentos, e o Instituto Santa Inês, entidade de ensino privado com proposta bilíngue cujas atividades foram encerradas<sup>56</sup>.

A E. E. E. Francisco Sales recebe alunos diagnosticados com deficiência auditiva e oferece atendimento em várias etapas: estimulação precoce, educação infantil, educação fundamental e educação para jovens e adultos (EJA). A partir do reconhecimento da Libras, a E. E. Educação Especial Francisco Sales adotou o uso de sinais em sala de aula. A sala de aula é composta por alunos surdos e surdos com outros comprometimentos.

A AAVIDA, escola bilíngue, está situada na cidade de Divinópolis, Oeste de Minas, e foi fundada em abril de 1979, sob a égide do Club das Acácias de Divinópolis, clube formado pelas esposas dos maçons da Loja Maçônica Estrela do Oeste de Minas, após a verificação do grande número de pessoas surdas, principalmente crianças e adolescentes, em Divinópolis, sem nenhuma assistência ou atendimento especializado.

Em 1986, a AAVIDA firmou convênio com o Estado de Minas Gerais, e a escola passou a funcionar como classe anexa à Escola Estadual Helena Antipoff. Em 25 de junho de 1987, publica-se no *Minas Gerais* a autorização de

---

<sup>56</sup> Não encontrei informação concreta quanto a data de encerramento. Indício de que foi em dezembro de 2016.

funcionamento da escola para o ensino de 1º grau (da 1ª à 4ª série), conforme Portaria nº 1773/87, nos termos do artigo 12 da Resolução CEE, nº 306, de 29A2/83, e do Parecer CCE, nº 720, publicado em 12 de junho de 1987. Em 1988, extinto o convênio com o estado, a escola passa a funcionar de maneira independente.

Aos 4 de novembro de 1994, foi registrado e autorizado o funcionamento da educação infantil. Em 12 de novembro de 1999, foi autorizada, pela Portaria 786/99, a extensão de série do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série). Até 31 de dezembro 1995, foi mantida pelo Club das Acácias de Divinópolis e, a partir do dia 1º de janeiro de 1996, a AAVIDA passou a ser mantida pela Sociedade Educacional e Beneficente Estrela do Oeste de Minas, à qual estão sujeitas as suas atividades, por prazo de duração indeterminado<sup>57</sup>.

A SEE/MG<sup>58</sup>, em parceria com os municípios mineiros, mantém classes inclusivas — alunos surdos e ouvintes — e disponibiliza a entrada do TILS na sala de aula. Como também, assessoria no contraturno de professor da sala de recursos (AEE) e instrutor de Libras.

Quanto ao município de Belo Horizonte, o atendimento ao aluno surdo não é uma iniciativa recente. No momento da pesquisa, observou-se que o município guia suas propostas pedagógicas por diretrizes que defendem a educação inclusiva.

Em entrevista com representante<sup>59</sup> da Secretaria Municipal da Educação, tive a informação de que os alunos surdos estão incluídos nas diversas escolas municipais; na sua maioria, em classes mistas — surdos e ouvintes —, em que há a presença do intérprete de LS. Entretanto, em algumas escolas regionais — Barreiro, Noroeste, Venda Nova e Norte —, devido ao elevado número de surdos matriculados, há classes bilíngues do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e espaços multisseriados, com professor regente e instrutor de Libras. Os professores envolvidos nessas classes são fluentes na LS e lecionam usando a Libras. O português, na modalidade escrita, é ensinado como L2 e está sob a responsabilidade do professor da sala de AEE. O professor dessa sala usa a Libras e atende o aluno surdo no contraturno da escola.

Vale evidenciar que RME/PBH criou, em 20 de fevereiro de 2018, o Núcleo de Línguas Estrangeiras, por meio da Portaria 021/2018. O Núcleo tem por objetivo:

---

<sup>57</sup> Cf. <http://aavida.com.br/>. Acesso em: nov. 2018.

<sup>58</sup> Secretaria do Estado de Educação.

<sup>59</sup> Profa. Luciana Freitas

(i) promover o acesso a novas línguas, linguagens e culturas; (ii) ampliar o processo de formação dos educandos, enquanto sujeitos cidadãos; (iii) fomentar a inclusão e a integração; e (iv) garantir o direito à educação. Dentro de suas propostas, está a inclusão e a integração dos estudantes surdos. Nesse caso, intenciona ações para o ensino da Libras aos estudantes surdos, ouvintes e demais funcionários das unidades educacionais, e o ensino da LP como segunda língua (PL2), na modalidade escrita, para estudantes surdos, bem como atendimento, inclusão e integração dos sujeitos discentes surdos por meio de atividades que considerem sua realidade, história e necessidades<sup>60</sup>.

Com todo o exposto, é possível caracterizar onde localizam os alunos surdos nas redes de ensino privado, do município e do estado. A configuração dos espaços educacionais são: (i) escolas bilíngues, onde a língua de instrução é a Libras e a LP é ensinada como L2, mediada pela língua de instrução. Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas atuam professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de AEE; (ii) classes bilíngues, que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justifica a criação de uma escola bilíngue específica e podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva; (iii) escolas inclusivas, em que o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, e o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do AEE no contraturno. Os alunos surdos que frequentam classes inclusivas têm o apoio de um intérprete educacional e professor do AEE.

Conforme Lacerda (2002, 2009), a questão da educação de surdos ainda é um problema que se encontra longe de ter uma solução. Isso porque as escolas dedicadas à oferta de um ensino bilíngue para surdos são pouquíssimas e atendem apenas a uma minoria de surdos nesse país. Para a autora, a política educacional de inclusão já apregoa o respeito e o desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, a possibilidade de inclusão do aluno com surdez na sala de aula passa a se efetivar com a contratação de ILS, buscando, assim, uma possível solução para o problema da incomunicabilidade. A

---

<sup>60</sup> Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/nucleo-de-linguas-estrangeiras>. Acesso em: nov. 2018.

autora argumenta que a postura adotada nas escolas necessita ser mais discutida, uma vez que o que se evidencia são os desconhecimentos no que diz respeito às realidades das comunidades surdas, a falta de preparo e a falta de oportunidade de discussão sobre essa prática.

## 2 SUJEITOS BILÍNGUES BIMODAIS: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1 E DA LÍNGUA ESCRITA COMO L2

Neste momento concentro esforços para apresentar uma reflexão quanto à aquisição das línguas (L1 e L2) por crianças surdas. O capítulo se divide em uma explanação quanto ao contato e à exposição da criança surda à LS, primeira língua. Em seguida, discuto quanto ao desenvolvimento na língua escrita e, nesse caso, a língua portuguesa, e, por fim, apresento uma reflexão sobre o uso de imagem como recurso para alcançar entendimento da segunda língua. Toda a discussão tem como base os autores Andrews e Rusher (2010), Gallimore (2000), Gárate (2014), Mayberry (2007), Plaza-Pust (2012, 2014), Pereira (2009) Quadros e Cruz (2011), Silva, S. (2008), Silva, G. (2016), Lebedeff (2010), Kress e Van Leeuwen<sup>61</sup> (2006), Kuntze et al. (2014).

Estudos sobre a aquisição e o uso de duas ou mais línguas revelam que a mente humana é capaz de lidar com situação de contato entre as línguas, como também tem habilidade para buscar recursos linguísticos de cada língua dentro dos receptivos espaços de usos. Autores como Plaza-Pust e Weinmeister argumentam em relação à complexidade na aquisição de línguas com diferentes modalidades (LS, modo visuoespacial e língua oral, modo oral/auditivo) e a nomeiam *fenômeno intermodal* (2008, p. 258). Assim, os autores consideram tratar de uma situação de contato entre as línguas; nesse caso, envolvem língua oral/escrita e língua de sinais/alfabeto manual (soletração manual), por isso pode ocorrer o uso simultâneo das línguas — expressão oral e elementos manuais, fato não comum a sujeitos bilíngues que usam línguas com a mesma modalidade discursiva.

O fenômeno intermodal pode tanto ser identificado nos elementos linguísticos (sentenças, léxicos) da comunicação como também estar em diferentes graus de integração e conhecimento. O uso concomitante das línguas reflete a realidade linguística do bilíngue bimodal, ao passo que o uso do código linguístico (simultâneo, alternado, misturado) indica um recurso particular de comunicação, determinado pelo contexto externo, principalmente pelo interlocutor da conversa. Esse fenômeno mostra que os aprendizes bilíngues potencializam os recursos linguísticos disponíveis na interação. À medida que se avança no processo de

---

<sup>61</sup> Reading Images: The Grammar of Visual Design. London, New York, 2006.

aquisição das línguas, se estabelecem novas formas de organização no uso das línguas circulantes. Mais recentemente, alguns pesquisadores estudaram a mistura de línguas em bilíngues e concluíram que suas línguas podem interagir temporariamente no curso do desenvolvimento bilíngue (GENESE, 2002, *apud* PLAZA-PUST, 2012).

Considerando o mencionado acima, torna-se possível supor que a diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas seja o princípio que oriente suas políticas de uso e domínio, no contexto familiar e/ou social. Para isso, é importante focar as discussões a respeito da aquisição bilíngue da criança surda; nesse caso, a aquisição envolve diferentes línguas e diferentes modos operacionais de língua. Essa diferenciação de modos pode configurar processos específicos de aquisição linguística e de como o uso dos recursos linguísticos ocorre no decorrer da aprendizagem das línguas.

Pesquisando sobre o processo de aquisição de línguas nos bilíngues bimodais — Plaza-Pust (2012, 2014), Mayberry (2007), Quadros e Cruz (2011) —, constata-se que circunstâncias específicas, como o acesso, acessibilidade e a exposição às línguas, são fundamentais para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas.

Plaza-Pust (2012) defende que toda criança deve ter acesso à língua, primeira língua, de forma espontânea e interativa. No caso da criança surda, a limitação auditiva lhe impõe aspectos físicos, o que diferencia o seu acesso a uma língua. Como explicitado no capítulo sobre “Políticas públicas linguísticas”, a maioria das crianças surdas nasce em famílias em que seus pais são ouvintes. Com isso, acessar a língua oral (LO) da família é uma condição inviável para a criança surda. Assim, para a criança surda acessar uma língua, L1, deve ser através uma língua visuoespacial, a LS. Essa é a língua acessada pela criança surda de forma natural e espontânea, diferentemente da LO, que exigirá intervenção clínica-terapêutica.

A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento da interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 15).

Complemento com Halliday (1978), que diz que, quanto ao desenvolvimento da criança, a língua e as interações têm papéis cruciais. Está na interação a partir da língua a transmissão dos modelos linguísticos e sociais; é por onde se aprende a comportar como um membro da sociedade. O processo (criança–outro) não é direto, e isso ocorre mediante o acúmulo de experiências discursivas que a criança adquire ao longo da relação com o outro falante.

No que se refere à exposição, Plaza-Pust (2012) afirma que a idade de contato com a LS é uma questão crítica para a grande maioria dos surdos; mais uma vez, aponta que as crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes. O distanciamento ou o sucesso no acesso e na exposição à LS depende de fatores como escolhas dos pais sobre a linguagem e intervenção educacional precoce. A noção de língua materna ou L1 são, geralmente, critérios de idade (primeira língua adquirida) e ambiente em que a língua é utilizada em casa, acesso total à língua — embora a autora aponte que essa realidade não funciona para crianças surdas. Mesmo em países onde a educação bilíngue está disponível, muitos pais buscam a LS como uma opção para o filho surdo bem mais tarde, de modo que muitas crianças surdas entram em contato com a LS quanto estão mais velhas.

Segundo Mayberry (2007), uma série de fatores sociais e culturais atrasam mais a exposição da criança surda a uma L1. Por exemplo, a idade em que a perda auditiva é detectada varia muito. Dessa forma, também varia a idade em que a criança e a família recebem o atendimento especializado. Contudo, a autora diz que os atendimentos disponíveis, na maioria das vezes, estão focados na audição e no treinamento de fala, omitindo ou minimizando o contato com a LS, que, mesmo reconhecida como L1 nos ambientes clínicos, geralmente é usada como suporte, e não como língua de uso interacional. Ouvir e falar são processos árduos para a criança surda. Mesmo com aparelhos auditivos potentes e implante coclear, adquirir espontaneamente a LO como uma L1 é uma tarefa esgotante para a criança surda, que necessita de um período para o desenvolvimento linguístico oral, alcançado com base na LS.

Crianças surdas apresentam diferentes possíveis contextos de aquisição da LS, de acordo com o meio em que vivem. Os contextos identificam-se como família — lar, com os pais e familiares, podendo estes ser ouvintes e/ou surdos — e escola — ambiente linguístico da LS que envolve surdos adultos, professores bilíngues

e/ou colegas surdos. Mesmo a criança surda estando numa escola inclusiva, o contato com a LS pode ser pelo intérprete de Libras e/ou um par linguístico (colega surdo) ou pela clínica, com atendimento especializado antes da entrada ou paralelamente à escola. Algumas clínicas usam da abordagem bilíngue para atender a crianças surdas. A experiência nos diferentes contextos vai determinar as implicações no processo e desenvolvimento de língua da criança surda (QUADROS; CRUZ, 2011).

Mayberry (2007) relata que muitas crianças surdas não são expostas à língua visuoespacial durante o período sensível para aquisição de língua. A autora argumenta que a acessibilidade total da língua pode compensar o atraso na exposição; no entanto, evidencia que alunos surdos acessam tardiamente a LS como L1, entre os cinco e os dez anos de idade. Afirma também que o uso de um sistema de linguagem artificial (gestos) em casa ou na pré-escola pode impactar no posterior desenvolvimento da LS.

A aquisição da linguagem acontece mesmo que a criança surda tenha pouca oportunidade e/ou baixa qualidade de interação com a LS. Existem muitas evidências de que a aquisição da linguagem se baseia nos princípios universais das línguas naturais, assim como existem amostras que comprovam haver um período sensível para que a aquisição da linguagem aconteça de forma adequada. Com isso, mesmo diante de um *input* pobre, a criança alcança a linguagem.

Quadros e Cruz (2011) relatam que pesquisas americanas constataram que crianças surdas expostas à LS depois dos doze anos, comparadas às que têm contato com a LS desde a tenra idade, apresentam dificuldade em relação a algumas estruturas linguísticas da LS e, conseqüentemente, da LO. Apesar dessas advertências, a LS ainda está sustentada como L1 na educação bilíngue de crianças surdas.

Um estudo (PLAZA-PUST; WEINMEISTER, 2008) sobre a escrita de crianças surdas que frequentaram o programa bilíngue de Hamburgo, Alemanha, revelou que essas crianças lucraram com o conhecimento da Língua Alemã de Sinais (DGS) em dois aspectos: (i) beneficiam-se do conhecimento geral obtido através dessa língua (mundo geral), do conhecimento sobre a gramática e da produção e narrativas da LS; e (ii) compensam as lacunas na escrita tomando emprestado as estruturas de LS. Fato confirmado por pesquisadores brasileiros — Quadros (1997, 2011), Pereira (2009), Lacerda e Lodi (2009), Silva (2017) —, a aquisição de LS

como L1, de forma natural e espontânea, no período considerado apropriado para a constituição da linguagem, oferece base linguística consolidada para a aquisição de segunda língua.

O aprendizado de L2 implica na aquisição completa da L1, iniciada na primeira infância. Crianças nascidas surdas muitas vezes iniciam a aquisição de LS com apenas o mínimo de aquisição de linguagem (gestos/expressões orais). O acesso tardio à primeira língua afeta o resultado do aprendizado de L2. Um dado importante quanto à exposição é que o momento desta à L1, se não for no início da vida, afetará o resultado de todas as aprendizagens subsequentes de línguas, tanto da L1 como da L2.

A L1 tem papel fundamental na aquisição da L2. A proficiência na primeira língua contribui para o desenvolvimento da segunda, pois o conhecimento linguístico e conceitual da L1 é transferido para a L2. Esse embasamento se sustenta pelo princípio da Interdependência Linguística, de Cummins (1994, 1996 *apud* CARVALHO, 2013), a saber, na medida em que a instrução em L1 é eficaz na promoção de sua proficiência, a transferência dessa proficiência para a L2 ocorrerá desde que haja exposição adequada à L2 (seja na escola, seja no ambiente familiar) e motivação adequada para aprendê-la. Dessa maneira, afirma-se que a L1 é um recurso necessário para o desenvolvimento da competência da L2.

Quanto à surdez, existe um consenso entre os pesquisadores com relação ao *status* da língua oral/escrita: a língua escrita pode ser adquirida diretamente por crianças surdas com formação bilíngue como uma L2 (PLAZA-PUST, 2012; MAYBERRY, 2007; ANN, 2004, PEREIRA, 2009). No entanto, há pouca adesão no caso de a criança surda poder compensar a falta de acesso à língua oral tomando outros caminhos na aprendizagem de escrita de outra língua e, assim, ter êxito na L2. Segundo Plaza-Pust (2012), pesquisadores se dividem quando discutem a aquisição da escrita pela criança surda. Alguns consideram importante ponderar quanto ao impacto da perda auditiva e seus efeitos no desenvolvimento da escrita de crianças surdas, principalmente em relação ao papel da consciência fonológica no desenvolvimento da alfabetização. Outros enfatizam que é preciso olhar para a língua escrita por si só.

[...] Günther (2003), por exemplo, afirma que, embora a língua escrita esteja relacionada à língua oral, ela é um sistema semiótico autônomo. Os aprendizes devem "decifrar o código" ao longo do

texto proposto, para a específica situação de aquisição, ou seja, eles têm que identificar as unidades relevantes de cada nível linguístico, as regras que regem a sua combinação, bem como a inter-relação dos diferentes níveis linguísticos de análise. Assume-se que tanto o conhecimento inato como o ambiente linguístico contribuem para este processo (PLAZA-PUST 2012, p. 964. Tradução nossa)<sup>62</sup>.

Para alguns profissionais, a escrita representa a língua falada, e postula-se que o leitor deve ser capaz de falar a língua que está representada na escrita para, assim, compreendê-la. Partindo desse princípio, a criança surda não fala a LO, portanto não seria capaz de ler e escrever numa segunda língua. No entanto, essa ideia está em desacordo com os resultados de diferentes investigações, que revelam que a L1 das crianças surdas (no caso, a LS) orienta o aprendizado da L2 escrita, pois ambas apresentam elementos visuais na sua estrutura.

Segundo Mayberry (2012), a criança surda que apresenta desenvoltura na L1, língua visual, pode apresentar habilidades na L2, pois a escrita é uma representação visual de uma língua falada. A autora defende que a aquisição da LS como L1 suporta a aprendizagem posterior de uma língua falada como L2 em sua forma escrita. Assim, a aquisição da primeira língua são fator determinante para a aquisição da L2.

## **2.1 Desenvolvendo a língua escrita (L2)**

Mantendo-se na discussão em relação à aquisição de L2 escrita pela criança surda, encontramos em Mayer e Leigh (2010) o apoio ao Princípio de Interdependência, de Cummins. Esses autores baseiam-se na suposição de que os alunos surdos não podem alcançar a língua escrita/leitura através de interações com impressão somente na L1. Por isso, apoiam-se no uso simultâneo de sinais e da escrita “como uma opção viável para fornecer acesso a compreensão da L2, mesmo tratando de um modelo de pouco sucesso desenvolvido no programa de Comunicação Total”<sup>63</sup> (MAYER; LEIGH, 2010, p. 177, *apud* PLAZA-PUST, 2014).

---

<sup>62</sup> No original em inglês: “[...] Gunther (2003), for example, maintains that although written language is related to spoken language, it is an autonomous semiotic system. Learners must ‘crack the code’ along the lines proposed for other acquisition situations, that is, they have to identify the relevant units of each linguistic level, the rules that govern their combination, as well as the inter-relation of the different linguistic levels of analysis. Both innate knowledge and linguistic environment are assumed to contribute to this process”.

<sup>63</sup> Filosofia educacional para surdos em que propunha o uso simultâneo da LS e da LO.

Para os autores, o uso simultâneo das línguas não é apenas uma ferramenta no ensino da língua escrita, mas também o meio de garantir a comunicação entre o professor ouvinte e os alunos surdos (PLAZA-PUST, 2014).

Plaza-Pust (2012, 2014) pondera que crianças divergem em relação ao processamento de leitura (fonêmica, grafêmica ou ambas). Nesse sentido, por observação, verificou que alunos surdos e ouvintes diferem na distribuição de tipos de erros ortográficos em suas produções de escritas. Na escrita de alunos surdos, notou erros que envolvem inversões, omissões ou substituições de letras em vez de erros relacionados a correspondências de sons que são características das primeiras produções de alunos ouvintes. Pela ausência da audição, os alunos surdos não são capazes de estruturar as palavras foneticamente.

Contudo, constata que a restrita quantidade de insumo de leituras ofertada à criança surda é um dos fatores que engessam o desenvolvimento da língua escrita por essas crianças. As diferenças entre os grupos de alunos no progresso do desenvolvimento estão na diversificação na quantidade de entrada (acesso/contato) disponível: enquanto as crianças ouvintes são continuamente expostas à L2, as crianças surdas têm pouco acesso e contato com sua L2. Assim, a variação nas produções dos alunos é um indicador dos processos dinâmicos de aprendizagem que moldam a organização da língua. De forma complementar, onde a língua escrita serve como L2, o papel da LS como L1 no seu desenvolvimento é fundamental para uma compreensão apropriada de como as crianças surdas podem lucrar com seus recursos linguísticos no curso do desenvolvimento bilíngue (PLAZA-PUST, 2012, p. 965).

Muito se discute quanto ao ensino da escrita para crianças surdas; se se deve ocorrer separadamente ou em fusão com a LS. Embora a maioria defenda o ensino individualizado de cada modalidade, pesquisas nesse campo têm apontado para a mistura de línguas, temporariamente, nos aprendizes bilíngues bimodais. Conforme Plaza-Pust (2012), nos casos em que há assimetria no desenvolvimento de duas línguas, os aprendizes podem usar uma "estratégia de alívio", um empréstimo temporário do léxico ou propriedades estruturais da língua mais avançada. Assim, corrobora com a ideia de que a combinação de duas línguas distintas ocorre em virtude de ambas terem gramáticas semelhantes de maneira fundamental. Dessa forma, Plaza-Pust e Weinmeister (2008) mostram que os empréstimos lexicais e estruturais ocorrem em fases específicas de

desenvolvimento em ambas as línguas, com empréstimos estruturais diminuindo à medida que os alunos progredem.

Uma das características da sala de aula bilíngue bimodal é o uso constante de línguas de diferentes modos. Essa diversidade fundamenta-se nas práticas comunicativas entre os participantes desse ambiente linguístico. Pesquisadores (PADDEN; RAMSEY, 2008 *apud* PLAZA-PUST, 2012) têm observado importância de pistas estruturais e pragmáticas no fornecimento de informações sobre as diferenças entre as línguas. Em particular, papéis didáticos distintos para as diferentes línguas usadas em sala de aula parecem ser fundamentais para o sucesso do desenvolvimento bilíngue.

Assim, continua-se a reflexão, por outro lado, que as associações entre a LS e a língua escrita devem ser cultivadas. Indiferente ao tipo de associações (soletração manual, sistema de escrita alfabética e/ou o elo dos dois), o aluno surdo deve ter a consciência das semelhanças e das diferenças de cada língua. Isso ajudará os alunos a explorar habilmente seus recursos linguísticos em favor do domínio do conteúdo didático. A aquisição de linguagem é um processo complexo para crianças surdas. Professores (surdos e ouvintes) e alunos utilizam criativamente seus recursos linguísticos em situações dinâmicas de comunicação, e, assim, as crianças aprendem a refletir sobre a linguagem, sua estrutura e uso (PADDEN; RAMSEY, 2008 *apud* PLAZA-PUST, 2012, p. 969).

Padden e Ramsey (2008, *apud* PLAZA-PUST, 2012) relatam que, nos estágios iniciais da aquisição da escrita, na comunicação entre os professores e as crianças surdas, o conhecimento e a atenção para as relações entre as diferentes línguas e códigos se tornam aparentes: as crianças usam a LS para checar o significado e, uma vez que a equivalência do significado é acordado, a soletração manual é usada para confirmar a grafia correta da palavra. Às vezes, as crianças e os professores também podem usar expressões orais para a interação.

A escolha de qual língua usar nos ambientes bilíngues é complexa, pois está relacionada a inúmeros fatores, tais como a fluência nas duas línguas, os parceiros de conversação, a situação, o tópico e a função da interação (GROSJEAN, 1994). Para os bilíngues bimodais, as limitações na percepção e produção da LO condicionam sua escolha pela LS como uma língua de base. Assim, nas interações com outros signos linguísticos, a mudança do código pode envolver a soletração manual.

Grosjean (1994) aponta como aspecto comum, na integração discursiva, o empréstimo lexical, em bilíngues, de uma língua a outra. Geralmente, a troca de código ocorre para enfatizar, substituir, expressar um conceito que não tem equivalente na língua que está sendo usada, reforçar um pedido, esclarecer um ponto, aliviar a tensão comunicativa e indicar uma mudança de atitude.

Andrews e Rusher (2010), em pesquisa sobre leitura em sala de aula bilíngue com crianças surdas, relatam que o termo *code-switching*<sup>64</sup> foi representado pelo professor em diferentes propósitos como uma estratégia instrucional planejada, para contar histórias, (sinalizando histórias), em que o professor traduz livremente uma história escrita para a LS, e para a leitura de história escrita, em que o professor traduz uma sentença escrita da LO para a LS; assim, auxilia o aluno surdo na tradução literal do texto.

Gallimore (2000), em “*Teachers' stories: Teaching American Sign Language and English Literacy*”, que também pesquisa as estratégias de uso das línguas bimodais no processo de leitura de crianças surdas, afirma que a atitude do professor em colocar o dedo em cima de uma palavra registrada indica ao aluno surdo que a tradução da palavra ou frase em LS será dada logo após esse apontar. Nesse caso, pode-se afirmar que o recurso de apontar trata de ação de guiar a leitura da criança surda, representando uma das tentativas para desenvolver um paradigma visual na aquisição de L2 para bilíngues bimodais.

Assim, a autora explica que existem estudos de caso e pesquisas de ação com alunos bilíngues surdos e seus professores usando os recursos de apontar/traduzir palavras — leitura guiada, soletração manual, alternância das línguas como estratégias promissoras para a aquisição de leitura.

Dessa forma, tenta-se explicar sobre esses recursos, e Gallimore (2000) relata que a leitura guiada conduz a compreensão textual dos alunos. O foco está no uso do contexto para prever o significado (apontar palavras/frases e traduzir). Com essa estratégia, o professor pode monitorar e conferir o desenvolvimento da leitura. Salaria a autora que o papel do professor é escolher textos com cuidado, para que eles estejam em um nível instrucional do aluno surdo, e aumentar, gradativamente, seu nível de dificuldade. É fundamental que o aluno surdo seja

---

<sup>64</sup> Segundo os autores Andrews e Rusher (2010) a alternância de línguas é uma estratégia didática e não o fenômeno linguístico em si.

capaz de recorrer ao conhecimento prévio e relacioná-lo ao texto, fazer bom uso das ilustrações, usar o conhecimento de LS / LO para acessar as estruturas no livro e atender a informações visuais úteis.

Quanto à soletração manual<sup>65</sup>, Gallimore (2000) diz que oferece vários benefícios à leitura das crianças surdas. A soletração manual é um caminho para representar a expressão oral. Por causa dessa soletração, as crianças surdas podem identificar as palavras, pela visão, no texto. Desvincula a palavra do som, e os fonemas estão retratados visualmente. Auxilia na reorganização da estrutura da palavra e na correção ortográfica visual e escrita; ajuda a recordar palavras e a ter práticas de padrões de letras visuais. Por fim, de acordo com a autora, a soletração manual torna o aluno surdo um leitor mais eficiente.

Por exemplo, soletração manual envolve apenas recursos visuais, espaciais e habilidades motoras que são muito mais fáceis para crianças pequenas, surdas e ouvintes, perceber, adquirir e usar, enquanto a ortografia requer um processo cognitivo diferente que requer que uma criança "aprenda" a decodificar e codificar uma palavra impressa. No entanto, estudos têm continuado a indicar que a soletração manual funciona como uma "ponte" significativa entre o ASL e inglês (GALLIMORE, 2000, p. 134).

No que se refere à alternância das línguas (*code-switching*) bimodais no processo de leitura, retorno aos autores Andrews e Risher (2010). Os autores relatam estratégias desenvolvidas por uma professora que participa de um programa de ensino-aprendizagem de alunos surdos e deficientes auditivos. Assim, no início da aula, distribui aos alunos cópias de textos. Logo após a leitura, discute o texto, faz relação dele com os conhecimentos prévios dos alunos e procura sanar as dúvidas sobre o material — para esse momento, usa a LS. Passa-se à leitura individualizada. Ao término da leitura, os alunos fazem uma livre tradução do texto.

A partir dessa tradução livre dos alunos, a professora faz um paralelo entre as gramáticas das línguas envolvidas. Quando o aluno fica preso ao léxico textual, ela estimula a interação dos colegas, encoraja a “brincar” com a língua. Identifica os vocabulários problemáticos e auxilia a descobrir conexões entre a LS e a língua escrita. A professora envolve os alunos em um rico diálogo, continuamente alternando as duas línguas e usando a LS para mediar o texto. Observou que essas

---

<sup>65</sup> É o uso de configurações/formas manuais para representar letras do alfabeto de uma língua falada. Os surdos usam os dedos/mãos dar nomes as pessoas, lugares, coisas.

estratégias ignoram a informação fonológica obtida auditivamente e, em vez disso, usa a semântica e os recursos pragmáticos para a compreensão do texto impresso.

Dentro do contexto da educação bilíngue, Andrews e Rusher (2010) ponderam que alunos surdos não precisam ser bilíngues equilibrados para aprender a partir dessas estratégias instrucionais, como também professores não precisam ser fluentes nas línguas para implementar essas atividades bilíngues. Entretanto, afirmam que professores bilíngues e fluentes são mais eficazes na articulação entre as línguas e se tornam mais perspicazes aos métodos que auxiliam as crianças surdas a melhorar na LS e na língua escrita. Para os autores, os educadores e pesquisadores devem olhar de forma mais realista para diferentes espaços de aprendizagem de línguas de crianças surdas e refletir em como podem promover o ensino-aprendizagem de línguas a essas crianças.

Para Andrews e Rusher (2010), a educação bilíngue é a proposta indicada aos alunos surdos, porém valem alguns destaques: atenção na implantação de programas bilíngues; evidência da relação das línguas e o papel de cada uma; desenvolvimento profissional, importância do professor surdo; avaliação dos educadores envolvidos no programa bilíngue e, por fim, defesa da educação bilíngue como representante da mais promissora abordagem de educação para as crianças surdas.

Dessa maneira, a configuração do bilinguismo adotado é determinante para o sucesso na educação bilíngue. No artigo “*Beyond the Opposition Discourse: Searching for common ground in Education of Bilingual Students*”, Cummins (1998) argumenta que a educação bilíngue, por si só, não é a solução. As razões pelas quais alguns grupos de estudantes culturalmente diversos experimentam um insucesso persistente a longo prazo têm muito mais a ver com questões de *status* e poder do que com fatores linguísticos isoladamente. Assim, é muito mais provável que as intervenções educacionais que desafiam o baixo *status* atribuído a um grupo linguístico ou cultural sejam mais bem-sucedidas do que aquelas que reforçam esse *status* baixo. Um critério importante para julgar a provável eficácia de qualquer forma de educação bilíngue é o quanto ela gera um sentimento de empoderamento entre estudantes e comunidades culturalmente diversificados ao desafiar a desvalorização da identidade dos estudantes no contexto mais amplo da sociedade.

Segundo Cummins (1998), a educação bilíngue é uma maneira de ensinar as crianças a serem bilíngues, mas não possui uma resposta mágica para o desafio

de educar crianças em “risco”, bilíngues bimodais<sup>66</sup>. O bilinguismo é uma coisa muito boa, de fato, mas o que as crianças de minorias linguísticas mais precisam é de escolas que esperem e permitam que elas tenham sucesso por meio de um programa acadêmico exigente; escolas que respeitem as maneiras pelas quais as crianças se diferem e que essas diferenças não devam ser barreiras à igualdade de oportunidades. Conclui-se, assim, que é necessário reconciliar com as diferenças a caminho de uma escola que invista na qualidade de ensino bilíngue.

### **2.1.1 Língua Portuguesa: segunda língua para os surdos**

Numa sociedade grafocêntrica, aquele que não tem o pleno conhecimento do uso da escrita pode ser parcialmente ou totalmente excluído. Na nossa cultura, a escrita assume um papel fundamental para legitimação social, cultural e econômica.

Para Soares (2017), a alfabetização não ultrapassa o significado de dar ao aluno a aquisição do alfabeto, ensinar o código da escrita e o seu uso para a leitura e a escrita. Ler e escrever significa o domínio da mecânica da língua escrita. Assim, segundo Kramer (1982), em Soares (2017, p. 17):

[...] a alfabetização seria a compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve a substituições gradativas (ler um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objeto é a apreensão do mundo desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento [...] à troca.

No caso da surdez, muitos educadores têm a crença de que ausência de audição é responsável pelo baixo empenho na leitura e escrita de crianças surdas. Como destaca Pereira (2009):

Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita. No entanto, uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita (PEREIRA, 2009, p.14).

---

<sup>66</sup> Acrescido pela autora.

Adentrando na surdez, temos, em Simone Silva (2008), a afirmação de que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo é complexo e motivo de preocupação entre os educadores da área. A LS tem uma estrutura específica e não se assemelha à forma oral e/ou escrita da LP. Quadros (1997, 2006) enfatiza que, ao longo do tempo, o ensino do português escrito por crianças surdas baseou-se no ensino do português para crianças ouvintes. As várias tentativas de alfabetizar o surdo dessa forma, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, demonstraram o fracasso dessa metodologia de ensino: “a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante todo o período em que fica na escola — por volta de 10 a 15 anos, ou mais” (QUADROS, 1997, p. 111).

As práticas de ensino de LP na educação de surdos se orientaram por uma concepção de língua como código, e assim resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da LP.

Na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno surdo, o professor iniciava com palavras e prosseguia com a utilização destas em estruturas frasais, primeiramente simples, e, depois, cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem e usassem as estruturas frasais trabalhadas.

A preocupação com o vocabulário parece ter decorrido da concepção de texto como conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (CORACINI, 2002). Tal concepção está tão arraigada nos professores que, mesmo trabalhando com texto, é comum que peçam aos alunos que, após lerem, sublinhem as palavras desconhecidas. Agindo assim, os professores reforçam, para os alunos, a importância das palavras na leitura (PEREIRA, 2009, p. 15; 25).

A aplicação desse modelo resultou na elaboração de frases não originais e repetidas em coesão (articulação gramatical) e sem coerência (construção de ideias). Os alunos surdos aprendiam mecanicamente a LP sem compreensão da sua funcionalidade.

Segundo Silva (2008), quando a educação do surdo começa a ter um foco mais pedagógico do que na língua oral, a proposta de ensino de LP modifica sua configuração, e passa-se a apresentar características culturais e influência da LS

como primeira língua nesses alunos. A pedagogia surda defende o aprendizado da LP como uma segunda língua, orientando-se para o ensino de uma linguagem mais usual e corriqueira, como também o uso da LS como mediadora de acesso ao conhecimento e como base para o aprendizado de LP. A relação professor-aluno na pedagogia surda é uma relação direta, sem intermediários; logo, a língua de sinais é o fio condutor de todo o processo pedagógico (SILVA, 2008, p. 37).

Ao pensar numa metodologia de ensino e aprendizagem de escrita para alunos surdos, cabe ressaltar a importância de introduzir, o quanto antes, a LS nos espaços escolares. Entretanto, a simples entrada de outra língua num ambiente e/ou atividade de aprendizagem não remete à mesma condição de compreensão de todos os aprendizes envolvidos na dinâmica de ensino. Autores como Gesser (2009) e Albres (2010) afirmam que a LS facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem da L2, nesse caso, a LP. A atenção à diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas no processo de aprendizagem deve ser analisada: Libras é espaço-visual, enquanto a LP é oral-auditiva. Trata-se de línguas com estruturas linguísticas diferentes, e, por isso, a metodologia de ensino que envolve recursos didáticos para alunos surdos e ouvintes necessita que as especificidades das línguas envolvidas sejam contempladas.

Quanto à perspectiva do letramento nos estudos sobre a surdez, é importante salientar que essa é causa de preocupação entre vários pesquisadores, como Lacerda (2009), Pereira (2009) e Quadros (1997). Muito se investiga quanto às estratégias e aos métodos de ensino de leitura e de escrita no processo de construção da LP na sua modalidade escrita. O surdo não percorre o mesmo caminho que uma criança ouvinte; isto é, não há uma relação entre a fala oral e a escrita, embora se identifiquem resultados e práticas que tomam apoio em recursos da oralidade, ocasionando, assim, fracassos na escrita.

Conforme Pereira (2009), esses efeitos insatisfatórios não decorrem da dificuldade dos surdos em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua(gem) compartilhada tanto na família quanto na escola, base da constituição da escrita. Sendo assim, não se pode esquecer de que a maior parte das crianças surdas inicia seu processo de leitura e escrita de português ao mesmo tempo em que aprende a Libras.

Como sabemos, a LS, língua natural dos surdos, é uma língua de modalidade visual-espacial. Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir,

ênfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar, e assim por diante. Alguns estudos investigam a hipótese de que as expressões codificam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional (QUADROS, 2010).

Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visioespacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais (SALLES *et al.*, 2004, p. 84).

Maribel Gárate (2014) ênfatiza em seu artigo que, para que as crianças surdas tenham habilidades para a leitura e escrita em outra língua, é necessário estimular habilidades cognitivas — como a capacidade de organizar, avaliar e comparar informações — em sua primeira língua e esperar que elas apliquem essas habilidades em sua segunda língua, isto é, as habilidades adquiridas em L1 serão usadas em L2 e vice-versa.

Gárate (2014) afirma ainda que essas habilidades estão evidenciadas em pesquisas (CUMMINS, 2006, PADDEN; RAMSEY, 1998, EASTESBROOKS; HUSTON, 2008)<sup>67</sup> que confirmaram a existência de uma relação positiva entre a LS e o desempenho de alunos surdos na alfabetização. O objetivo dessas pesquisas era comprovar que crianças surdas podem apresentar fluência em primeira e segunda língua.

Para complementar os apontamentos de Gárate (2014), trago recentes trabalhos das pesquisadoras Freitas (2018) e Silva (2018). As autoras elaboraram materiais didáticos de ensino de LP, modalidade escrita, para crianças surdas. Giselli Silva (2016), quanto ao planejamento, relata sobre a importância do material, que perpassa pelas duas modalidades de língua, considerando os aspectos das estruturas sintáticas das duas línguas. Nesse sentido, segundo a autora, as atividades de ensino da gramática do português foram elaboradas de forma a

---

<sup>67</sup> Trata-se de pesquisadores americanos que pesquisam a área da surdez com foco na língua de sinais, aquisição de segunda língua e educação bilíngue, citados no artigo de Gárate (2014).

oferecer ao aluno surdo condições de comparar ambas as línguas, possibilitando identificar diferenças estruturais e, assim, alcançar maior compreensão das línguas:

No material que construímos, uma forma de viabilizar tal comparação foi o desenvolvimento de vídeos em Libras com explicações de palavras, frases e textos em português, de forma a facilitar a compreensão desses aspectos gramaticais, dada a distância entre as línguas (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 83).

Freitas (2018) expõe, na sua pesquisa, a relevância de considerar a imagem um recurso didático e que os MD de ensino de L2 para surdos necessitam ser construídos sob perspectivas multimodais, isto é, os diferentes modos discursivos (imagem/sinal/escrita) precisam estar presentes. Por fim, destaca-se do papel fundamental da LS e pensa em metodologias que se adequem ao aluno surdo. Assim, destaco:

O material didático foi útil no ensino da leitura e escrita para estes alunos pelo caráter multimodal que possibilitou a todos os alunos uma experiência de leitura através das imagens, sinais e palavras, mas ainda o material se apresentará insuficiente enquanto o aluno chegar à escola sem uma língua de instrução, a escola e professores não se apropriarem do ensino da Libras e da LP como L2 com metodologias próprias para alunos surdos, considerando também de grande importância a participação da família no contexto educacional do aluno surdo (FREITAS, 2018, p.80).

Dessa forma, crianças surdas que possuem metalinguagem em sua língua têm uma base firme de apoio para se desenvolverem na L2. Para Gárate (2014), a escola precisar estimular na criança surda o interesse pelas mídias sociais. As crianças surdas, primeiramente, precisam desenvolver escritas sociais que possam ser aprimoradas com o uso de ambientes de chat, mensagens de texto, e-mail, Twitter, entre outros recursos tecnológicos (GÁRATE, 2014).

Assim, Maria Clara Ribeiro (2016), em seu livro *Surdos: linguagem, discurso e educação*, orienta atividades de ensino de PL2 com interfaces tecnológicas.

[...] o professor pode postar um texto para leitura (uma notícia curta, por exemplo), acompanhado de uma questão elementar de compreensão textual. Ele deve inserir, dando feedback da questão e apresentando reflexões e outras questões que fomentem/direcionem o debate” (RIBEIRO, 2016, p. 121).

Naturalmente, em sala de aula, o uso da escrita e da leitura é de controle dos professores. Então, na maioria das atividades que envolve essas habilidades, nota-se o uso de atividades numa sequência que vai da leitura de um texto a perguntas sobre ele. No caso da surdez, pode-se acrescentar mais um item a essa atividade, o de traduzir o que está escrito em sinais, fazendo o aluno surdo interpretar o sentido da palavra no texto.

Para Gárate (2014), o professor precisar ir além da simples tradução. Ele precisa ensinar ao aluno surdo a organizar as ideias, criar tópicos, discutir com os colegas sobre o conteúdo. Estimular a escrita coletiva a partir de *softwares*, ensaios escritos, legendagem e outros. Salienta a importância de estabelecer, com o aluno surdo, momentos de linguagem escrita e explicar os diferentes modos de uso. O uso alternado (*code-switching*) de L1 e L2 ajuda o aluno a compreender a potencialidade de cada língua e os modos como cada uma pode influenciar uma a outra, permitindo entendimentos e conexões.

Com relação a um livro didático adaptado em LS, tem-se, em Gárate (2014), a ponderação de que existem muitos recursos tecnológicos que têm legitimado o uso da língua de sinais nos espaços educativos. No entanto, a LS está no lugar de apoio à língua escrita, mas não como um contribuinte igual, ou seja, é vista como um modo de comunicação. Essa abordagem falha quando não entende que o aluno surdo não tem a mesma experiência pedagógica para executar tarefas em sua LS. Para a autora, os alunos surdos precisam vivenciar em sua língua experiências didáticas que se assemelhem às tarefas em LO.

A maioria dos projetos educacionais para as crianças surdas ignora o papel social da escrita e ignora as estratégias no uso de duas línguas, como também desconhece que as crianças surdas são expostas às línguas tardiamente e/ou de forma limitada. Para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, as crianças surdas precisam de tempo para se concentrar no desenvolvimento de sua língua, separadamente, para, assim, iniciar sua aquisição em L2 (GÁRATE, 2014).

## **2.2 A imagem como recurso para o ensino de L2**

Nota-se que a discussão quanto ao letramento visual para crianças surdas é recente, descrita pelos pesquisadores Campello (2008), Gesueli e Moura (2006),

Lebedeff (2010) e Taveira (2013)<sup>68</sup> e centrada no ensino de LP como L2. Nos trabalhos de Pereira (2009), observa-se que a proposta para chegar à escrita se inicia numa imagem; entretanto, esse modo semiótico está representado com uma função técnica, e a elaboração da escrita se condiciona à orientação do professor.

Não é proposta da pesquisa analisar o LD adaptado pelos pressupostos da gramática visual, ainda que se perceba que a distribuição entre o texto imagético é menor e de menos destaque em relação ao texto escrito nos livros pesquisados. Para Kress e Van Leeuwen (2006), a habilidade de produzir textos multimodais não está nas instituições que fomentam a educação. As escolas não estão preparadas para discutir aspectos que envolvem a formação, tanto de educadores quanto de educandos, para o uso de recursos visuais.

Para os autores, não se admira que o movimento para uma nova alfabetização, baseada em imagens e design visual, possa vir a ser visto como uma ameaça, um sinal do declínio da cultura e, portanto, um símbolo particularmente potente. Até então, o uso das imagens se relacionavam e, de certo modo, eram dependentes ao contexto verbal. Portanto, constata-se que as imagens são polissêmicas, abertas para uma variedade de possíveis significados. Para chegar a um significado definido, a linguagem deve vir para o resgate. O significado visual é muito indefinido; é uma cadeia flutuante de significados. Dessa forma, a instituição escolar posterga seu aprendizado.

Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que a comunicação visual está chegando a ser menos do domínio de especialistas e cada vez mais crucial nos domínios do público. Inevitavelmente, isso abrirá possibilidades para novas regras de uso e ensino. Não ser "letrado visualmente" começará a atrair sanções sociais. "Letramento visual" começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente nos locais de trabalho.

### **2.2.1 Imagens nos textos multimodais**

Para a teoria da semiótica social, a imagem está sob o ponto de vista da significação, e não da emoção ou do prazer estético: elas suscitam significados, ou

---

<sup>68</sup> Pesquisadoras brasileiras que estão discutindo quanto à importância da imagem como recurso didático para ensino de L2.

seja, interpretações. Um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa (JOLY, 2007).

Quanto aos LDs de ensino da LP, objetos desta pesquisa, no formato impresso e digital, nota-se que as imagens estão em relação ao texto escrito de formas fixas e únicas e constituem uma mensagem mínima e sequencial. Como exemplo, a Figura 2 trata de uma página com duas imagens fixas que não se relacionam com o texto escrito:



Na mesa, como ninguém estava com cara de brincadeira, eu não tive coragem de pedir para apagar a luz para comer, e fiquei torcendo para os fusíveis queimarem, como acontece às vezes, e todo mundo ia ficar contente de ter a minha lanterna e, então, depois do jantar eu ia descer com papai para o porão, para iluminar enquanto ele trocava os fusíveis. Não aconteceu nada disso, foi pena, mas ainda bem que tinha torta de maçã.

[...] 

Sempé/Gosciniy. *Novas aventuras do pequeno Nicolau*. Trad. Luis Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



**Veneziana** — Tipo de janela com lâminas horizontais de madeira ou metal que, quando fechada, veda a claridade, mas deixa penetrar o ar. 

**Fusível** — Pequena peça que protege os circuitos elétricos, feita de material que derrete quando a corrente elétrica é maior que a quantidade determinada. 

55

MENU | Unidade: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

**FIGURA 2: Texto da unidade 3, 2º ano**

Fonte: Língua Portuguesa. Coleção Porta Aberta, 2º ano, 2011. p. 55.

Dessa forma, para os cientistas da semiologia, a imagem é uma mensagem bastante complexa. Para Joly (2007), é na interação texto/imagem que se produz o sentido; aprendemos, mais ou menos conscientemente, a partir da observação de forma mais sistemática, o que ajuda a compreender melhor o texto multimodal.

Se a imagem é entendida como “representação”, assim é entendida como “signo”. Assim, no LD, a imagem pode se tornar perigosa tanto por excesso como por falta de semelhança. Demasiada semelhança provocaria a confusão entre imagem e o sentido. Uma semelhança insuficiente causaria uma perturbadora e inútil ilegibilidade, visto que a imagem é:

[...] uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação. Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma *mensagem para o outro*, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem. É por isso que uma das precauções necessárias a tomar para melhor compreender uma mensagem visual é procurar para quem ela foi produzida (JOLY, 2006, p. 61).

Construindo a ideia da imagem como pré-requisito para o letramento, temos, na modernidade, a visão de que não só a linguagem verbal (oral/escrita) produz conhecimento, mas outros modos semióticos contribuem para a construção de sentido. Dessa maneira, os modos de representação estão além dos recursos individuais da linguagem: é essa a noção de multiletramento.

Conforme defende o Grupo New London<sup>69</sup>, o multiletramento considera os diferentes modos de representação da linguagem. Para eles, esses modos diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm especificidades nos efeitos cognitivos, culturais e sociais. Em alguns contextos culturais — em comunidade ou ambiente multimídia, por exemplo —, o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado com a linguagem do que a escrita jamais seria capaz de permitir.

Temos, em Selvatici, a afirmativa de que imagens e textos multimodais podem enriquecer a atividade de escrita, embora, em suas investigações, tenha se preocupado em verificar sobre a resposta do aprendiz à inclusão desses meios, a interação com as imagens e o exercício da consciência visual. Em outras palavras, a autora afirma, com o surgimento dos métodos audiovisuais no ensino de língua, que nem sempre dedica atenção à imagem, pois a “qualidade da imagem pode apenas representar uma sobrecarga semiótica” (SELVATICI, 2015, p. 106). Dessa forma, mesmo em ambientes de aprendizagem na internet, que contêm

---

<sup>69</sup> A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures (1996).

imagens/textos multimodais, o aprendiz precisa ser provocado a olhar para além de seu conteúdo escrito.

A partir dessa reflexão, pode-se ponderar como o simples uso de novas tecnologias pode não promover o resultado esperado no aprendiz. Em específico, nesta pesquisa, como as imagens no LD adaptado de ensino de LP podem auxiliar a aprendizagem ao aluno surdo? Espera-se identificar essa correlação nos dados coletados. Selvatici (2015), em análise das imagens nos LD de ensino de língua estrangeira, constatou que as imagens nem sempre se adequam ao contexto e não abordam assuntos de interesse do aprendiz.

Segundo Mayer (2002, *apud* SELVATICI, 2015, p. 111), o processo de aprendizagem ocorre quando o ser humano seleciona informações (visuais/verbais), faz conexões entre elas e as relaciona com o seu conhecimento prévio. Dessa maneira, entende-se que os diferentes modos discursivos (visual/verbal) estão presentes no ambiente pedagógico; entretanto, se o aprendiz não sistematiza os diversos canais, a informação se torna limitada.

Para esta pesquisa, o ambiente multimodal no LD adaptado em Libras é o CD-ROM, material digital por meio do qual o aluno surdo se utiliza e se apropria do conhecimento. Segundo Selvatici (2015), apoiando-se em Mayer (2001), na interação com os ambientes multimodais, o aprendiz segue cinco etapas para o aprendizado, quais são: (i) selecionar palavras para serem processadas na memória verbal; (ii) selecionar imagens para serem processadas na memória visual; (iii) organizar palavras numa modelo mental verbal; (iv) organizar imagem num modelo mental visual; e (v) integrar as representações verbais e visuais, bem como o conhecimento prévio.

Apoio-me em Strobel (2009, p. 41) para afirmar que a surdez é experimentada visualmente e significa a utilização da visão, em “substituição total à audição”, como meio de comunicação. Como também em Skliar (2001), na afirmativa de que a experiência visual está para além das questões linguísticas e representa todo e qualquer tipo de significação como indivíduo. O surdo é um sujeito visual, e a prática da família e da escola não privilegiam a experiência visual.

Dessa forma, correlacionando as ideias de Selvatici (2015), de Strobel (2009) e de Skliar (2001), pode-se levantar conjecturas quanto às etapas de aprendizado, em ambientes multimodais, por alunos surdos. Assim sendo, a LS é considerada uma língua de modalidade gestual-visual, tendo o espaço como canal

de comunicação, bem como é declaradamente uma língua natural, sendo a L1 para a maioria das crianças surdas. Pressupõe-se, hipoteticamente, que a ordem de aprendizado pelo aprendiz surdo possa ser: (i) selecionar imagens para serem processadas na memória visual; (ii) selecionar palavras (escrita/visual) para serem processadas na memória visual; (iii) organizar imagens numa modelo mental visual, (iv) organizar palavras (escrita) num modelo mental visual e (v) integrar as representações visual (desenho/escrita) com o conhecimento prévio.

A premissa que se refere ao possível modo de aprendizado do aluno surdo, pela imagem, precisa ser melhor investigada. Entretanto, pesquisadores como Kuntze, Golos e Enns (2014), em seus estudos, comprovam que os modos visuais são elementos naturais que auxiliam as crianças surdas (independentemente da diversidade auditiva) a alcançar maior sucesso na escrita da L2.

Continuamos a reflexão identificando, no artigo de Selvatici (2015, p. 115), as hipóteses apresentadas quanto ao uso da imagem e dos textos multimodais como promotores do ensino de língua escrita na sala de aula. Assim, reproduzo-os: (i) propiciar o ensino de gêneros mais contextualizados, partindo da situação para o propósito comunicativo, ou seja, fazendo um caminho inverso ao comumente adotado; (ii) levar o aprendiz a descobrir e a sugerir os diferentes gêneros que a imagem e o texto multimodal pode gerar; (iii) introduzir itens léxico-gramaticais de maneira mais significativa, através da combinação verbal/visual, auxiliando o aprendiz da língua; e (iv) construir atividades reescrita e busca por letramento visual.

Nessa perspectiva, afirma-se que:

Ao definir a surdez como experiência 'visual', que constitui e específica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc (SKLIAR, 1999, p. 11).

Para ilustrar a afirmativa de que a surdez significa uma experiência visual, aponto a existência de pesquisas que discutem a elaboração e a aplicação de materiais didáticos (FREITAS, 2018; SILVA, 2018) específicos de ensino de LP2 para crianças surdas. No manuseio destes, é possível identificar a preocupação das autoras com os aspectos visuais dos materiais. Nota-se que, nas atividades, estão

associadas à linguagem visual a LS e a escrita da LP. A imagem, a Libras e a escrita representam diferentes modos discursivos que se complementam e auxiliam na compreensão do exercício e na sua execução.

Assim, a partir desse ângulo, para os alunos surdos, deve-se considerar que a relação com a imagem e o texto multimodal sempre estará numa relação visual. Tem-se, em Skliar, a defesa de que a surdez significa uma experiência visual, e isso quer dizer que “[...] todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (1998, p. 28).

### *2.2.2 A importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos.*

*Deaf people are first, last, and of time, people of the eye.*<sup>70</sup>  
(VEDITZ, 1912)

Independentemente da forma com que a criança irá desenvolver seu processo de comunicação — seja na forma oral, seja na forma gestual —, é por meio da comunicação que a criança tem acesso a regras, crenças e valores, reunindo conhecimentos da sua cultura e, conseqüentemente, agindo ativamente para a sua própria formação como indivíduo. Assegura-se que o uso da LS, em todos os âmbitos e idades, proporciona condições efetivas de desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento cognitivo pela pessoa surda (QUADROS, 2005; PEREIRA, 2009; SILVA, S., 2018). Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. Sua ausência tem conseqüências sérias e compromete o desenvolvimento da capacidade mental.

Ao pensar numa metodologia de ensino e aprendizagem de escrita para alunos surdos, cabe ressaltar a importância de introduzir, o quanto antes, a LS nos espaços escolares. Entretanto, a simples entrada de outra língua num ambiente e/ou atividade de aprendizagem não remete à mesma condição de compreensão da dinâmica de ensino. Para os autores Kuntze, Golos e Enns (2014), além da exposição precoce à LS, a socialização com os recursos imagéticos é importante para o sucesso da leitura em outra língua. Os autores justificam essa premissa a

---

<sup>70</sup> “Os surdos são os primeiros, últimos e, todo o tempo, pessoas de olhos”.

partir de estudos com crianças surdas filhas de pais surdos e, assim, notam que as habilidades para a escrita foram construídas pelo acesso à primeira língua e aos modos visuais de comunicação. Embora pouco documentado, para os autores, trata-se de exemplos das práticas que devem ser estendidas à sala de aula.

Autores como Gesser (2009) e Albres (2010) afirmam que a LS facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem da L2, nesse caso, a LP. Contudo, a atenção à diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas no processo de aprendizagem deve ser analisada: Libras é espaço-visual, enquanto o português é oral-auditivo. Trata-se de línguas diferentes e, por isso, a metodologia de ensino que envolve recursos didáticos para alunos surdos e ouvintes necessita que as especificidades das línguas envolvidas sejam contempladas. Crianças surdas podem usar estratégias visuais para aprender a ler. Muitos consideram que o lento progresso de muitas crianças surdas em desenvolvimento na leitura está relacionado ao limitado conhecimento dos sons e não acreditam que se possa aprender a ler por meios visuais. Em estudos, McQuarrie e Parilla (2009, *apud* Kentze *et al.*, 2014) identificaram que leitores surdos eram insensíveis à estrutura fonológica das palavras. Apoiadas na LS, usavam estratégias visuais (imagem, gestos, soletração, *code-switching*) e, assim, baseavam seu aprendizado (KENTZE *et al.*, 2014, p. 205).

Na perspectiva do letramento nos estudos sobre a surdez, é importante salientar que essa é causa de preocupação entre vários pesquisadores, como Lacerda (2009), Pereira (2009) e Quadros (1997). Muito se investiga sobre as estratégias e métodos de ensino de leitura e de escrita no processo de construção da LP na sua modalidade escrita. O surdo não percorre o mesmo caminho que uma criança ouvinte; isto é, não há uma relação entre a fala oral e a escrita, embora se identifiquem resultados e práticas que se apoiam em recursos da oralidade, ocasionando, assim, fracassos na escrita. Conforme Pereira (2009), esses efeitos insatisfatórios não decorrem da dificuldade dos surdos em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua(gem) constituída com base na qual possam constituir a escrita, bem como da falta de uma língua(gem) compartilhada tanto na família quanto na escola.

A partir dos apontamentos de Rojo (2001), Kleiman (1995) e Lodi (2004), afirma-se que as práticas de letramento têm início antes de a criança conceber uma aprendizagem formal da escrita e são desenvolvidas em diferentes contatos em

eventos de letramento, que influenciam o desenvolvimento das crianças que passam a se relacionar com a linguagem escrita, constituindo sujeitos letrados. Dessa forma, a linguagem oral e a de sinais devem estar numa relação de trocas discursivas e estabelecidas em relações múltiplas e de diferentes tipos de usos de linguagem.

Gesueli e Moura (2006) salientam sobre a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos e propõem que os educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos reflitam sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento. As pesquisadoras, no artigo “Letramento e surdez: a visualização de palavras”, apresentam alguns autores que defendem a apropriação das imagens como suporte para a escrita:

Sofiato (2005) discute os usos e significações da imagem nesse contexto, afirmando que a escrita tem nela a sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens — mensagens visuais. Hughes (1998 apud REILY, 2003) enfocam a ideia de letramento visual, considerando um equívoco pensar que a apropriação do letramento visual acontece intuitivamente na escola. Essa autora mostra que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem (leitura-escrita) e conhecimentos numéricos. Reily (2003, p. 164) propõe o letramento visual no currículo escolar e considera que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes (GESUELI; MOURA, 2006, p. 112).

Ana Regina Campello, no artigo “Pedagogia visual”, já tratava da importância de ampliar a produção de materiais didáticos que utilizassem mais recursos visuais. Assim, salienta: “Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também” (CAMPELLO, 2008, p. 106).

Para Lebedeff, letramento visual é compreendido como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto (2010, p. 179). O letramento visual busca estudar os processos físicos envolvidos na percepção ótica e muitas vezes faz uso da tecnologia para representar a imagem visual, desenvolvendo estratégias para interpretar e entender o que é visto. Dessa maneira, diz da necessidade de ler a imagem como texto e de considerar as pistas visuais de um contexto.

Complementando a proposta do letramento visual, temos, em Kress e Van Leuween (1996), a afirmação de que as imagens podem ser lidas como um texto. Desse modo, conceituam o letramento visual como a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, baseando-se na premissa de que as imagens podem ser lidas e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura.

Partindo do princípio de que a imagem é uma representação textual e está localizada a um dado contexto, não se pode deixar de refletir no LD como um texto de gênero multimodal. Nele estão contidos vários modos discursivos, como a imagem, a escrita, os recursos tipográficos e outros, tornando-o uma unidade de significados que representa a cultura e a situação na qual se insere (SILVA, 2015).

Nesse sentido, para as crianças surdas, o letramento, nesse caso, visual, precisa ser compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Segundo Reily (2003, *apud* BARBARA, 2016), os surdos percebem e se representam no mundo através do campo visual e gestual, confirmando, assim, que a significação não acontece, isto é, não é processada pela audição.

Lebedeff faz a seguinte reflexão: “não basta ser surdo para ‘ler’ a imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias” (2010, p. 179). Estratégias de relacionar a imagem e fazer uso dela são desenvolvidas nos grupos sociais, no caso da surdez, entre seus pares linguísticos. Para ler o texto imagético, é importante ter o conhecimento do contexto ao qual ele pertence. Assim, para o letramento visual, são necessárias práticas que estimulem a compreensão dessas imagens construídas na escola ou fora dela.

Kress (2010) afirma que, para entender os aspectos em que um texto está representado (visual/escrito/oral), deve-se seguir uma orientação específica de escolha de uma tal dada circunstância, embora diferentes critérios de escolha de um mesmo texto (visual/escrito/oral) possam representar diferentes significações para determinada ação e público. Assim, todo significado, visual ou escrito, está implicado no contexto de uso, referenciado pelo uso social.

Dessa forma, fica evidente que o letramento visual para crianças surdas é um modo que deve ser implementado nas práticas pedagógicas, podendo ser utilizadas como estratégias de pré-leitura. De acordo com Lebedeff, os educadores deveriam refletir sobre as imagens visuais e como podem contribuir para o

conhecimento. A imagem é “recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento” (2010, p.180).

A escola bilíngue e/ou inclusiva deve se ater aos estudos dos novos letramentos e da imagem como linguagem. As novas tecnologias emergem e definem possibilidades para os alunos surdos. Sendo assim, considero importante refletir sobre a produção de materiais condizentes à realidade linguística desses alunos. Os estudos sobre o desenvolvimento da leitura dos surdos devem se concentrar em ambientes que construam habilidades linguísticas, o que significa fornecer perspectivas que diferem daquelas que examinam esses leitores apenas através da lente de como ouvem e aprendem a ler. Deve-se deixar de lado a suposição convencional de que a linguagem escrita segue a linguagem falada e considerar as possibilidades independentes da língua oral. Crianças surdas prosperam e organizam o mundo, em grande parte, a partir de seus olhos. Afinal de contas, há mais de um século, Veditz (1912), educador surdo, disse: “Os surdos são os primeiros, últimos e, todo o tempo, pessoas de olhos” (KUNTZE *et al.*, 2014, p. 217).

A seguir, dedico-me a tratar dos pressupostos teóricos que fundamentam as concepções da semiótica social e das premissas que norteiam o campo de estudo sobre a multimodalidade. Entendo que os primeiros capítulos são os elementos que subsidiaram a compreensão e análise do livro didático adaptado em Libras quanto ao uso e apropriação por seus usuários.

### **3 TEORIA SOCIOSSEMIÓTICA: DA LSF À NOÇÃO DE MULTIMODALIDADE**

Quando se trata de estudos sobre a língua(gem), não se pode considerar algo como definitivo, pronto e acabado. Várias vertentes de estudo – Linguística Cognitiva, Linguística Aplicada, Linguística Histórica, entre outras – se desdobram para dar o entendimento quanto à funcionalidade deste objeto de pesquisa, a saber, o ensino da LP como L2 para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras. Embora se tenha ciência sobre as diferentes abordagens e se acredite que todas elas têm o seu respectivo valor e cunho científico para tal momento, neste capítulo propõe-se a fundamentar conceitos que sustentem a base teórica da visão de língua e linguagem como semiótica social e pelos princípios que orientam os estudos sobre multimodalidade a partir dos autores Halliday (1979, 1998) Halliday e Hasan (1989), Fuzer e Cabral (2014), Silva, R. (2016), Motta-Routh e Herbele (2005), Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (1996), Bezemer e Jewitt (2009), Van Leeuwen (2005) e Pimenta (2001).

#### **3.1 Pressupostos da LSF**

Inicialmente, intenciona-se inserir nesta construção teórica apontamentos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), principalmente de como M. K. Halliday argumenta quanto ao texto e contexto (situação e cultura) no campo da educação. Para Halliday (1998), no contexto escolar, não se pode discutir a língua em si; o processo linguístico está em outros modelos de variações e complexidade e ocorre em diferentes situações de contextos, em diferentes níveis de ensino e aprendizagem, bem como em diferentes processos educacionais, estando lotados em diferentes culturas.

A abordagem que orientou Halliday se baseia na concepção de língua como fenômeno primordialmente social, internalizada pelos falantes, e se preocupa com as funções que a linguagem desempenha em textos – aqui pode-se entender como verbal e/ou não verbal. Dessa maneira, considera-se a língua interdependente e interconstituente de sua função social (CALDEIRA, 2006, p. 37). Nesse sentido, a língua pode ser considerada um diagrama que, de um lado, é visto como um comportamento e, de outro, é caracterizado como conhecimento. A partir dessa perspectiva, afirma-se que a língua é um ato social, vista pelo olhar biológico; e um

sistema biológico, vista pelo olhar social (HALLIDAY, 1979, p. 23). Carmo (2014) corrobora isso ao afirmar que Halliday, vendo a língua como produto do processo social, em que sujeitos estão envolvidos, se predispõe a investigar as trocas dos significados discursivos através dos diferentes signos linguísticos, sempre interpretada em relação aos processos sociais.

Para Halliday, conforme argumenta Fuzer e Cabral (2014), o uso do sistema linguístico é funcional e associado às necessidades sociais de convivência. O falante, dentro das disponibilidades do sistema linguístico, realiza escolhas discursivas. Contudo, as palavras e as suas combinações em textos geram propósitos comunicativos em um dado contexto específico. Assim, “os significados não existem antes dos propósitos”, afirma Caldeira (2006), ou seja, as várias formas de uso do sistema de linguagem servem para indicar os modos de uso de um sistema semântico.

Adentrando na sistematização da proposta teórica da LSF, busca-se em autores conceituados a explanação dessa teoria. Para Gouveia (2009), trata-se de uma teoria de descrição gramatical que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de/em relação a grupos de falantes e contextos de uso. Segundo Silva (2016), a teoria propõe estudar a língua em seu uso social. Confirma-se em Fuzer e Cabral (2014, p. 21) que a LSF busca identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado do texto. A linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais.

Tudo o que dizem esses autores corrobora com a posição de Barbara (2009, p. 90):

A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz.

Para Halliday (1979, p. 25), o conceito principal da LSF está na existência de uma relação entre o uso da língua e o ambiente social, e ele afirma que a língua é a condição primordial para o indivíduo se constituir na sociedade e ser potencialmente capaz de desempenhar um papel social. Conhecendo a

organização funcional da língua e as escolhas linguísticas, há possibilidade de identificar o autor do discurso, suas influências e como funciona em um dado contexto. Continua que o estudo da linguagem deve-se basear em alguma teoria da estrutura social e da mudança social, uma vez que o estudo da estrutura da comunicação possibilita entender o significado da mensagem produzida pela linguagem. Entretanto, está nas escolhas, no contexto específico do falante, a forma como se expressam os significados dos componentes fundamentais do significado na significação.

Assim, para a pesquisa, investigar os recursos da linguagem disponíveis na interação do aluno, do professor e do LD são fundamentais na construção das experiências humanas. A LSF permitirá maior embasamento para a análise das manifestações (verbal/não verbal) e como elas se fazem significar no processo de aprendizado de uma segunda língua para crianças surdas. Por conseguinte, pensar que a linguagem não é só uma parte da experiência humana está direta e intimamente envolvida no modo que construímos a experiência humana e na forma que significamos os recursos linguísticos, nesse caso, no uso e na apropriação de um LD adaptado para Libras.

### 3.1.1 Linguagem, texto e contexto

Halliday (1998) afirma que Educação significa permitir que as pessoas aprendam, não apenas de maneira natural, mas num aprendizado sistematizado com os princípios sobre o que as pessoas deveriam saber. Para ele, toda educação está mediada pela língua(gem).

Diz ainda Halliday (1998, p. 2) que, na educação, a língua se configura em três diferentes aspectos: (i) como substância, aprendendo a língua – língua materna, segunda língua ou língua estrangeira; (ii) como instrumento, aprendendo através da língua – disciplinas escolares; e (iii) como objeto, aprendendo sobre a língua – gramática, estilo de registro, coesão e coerência.

Para esta pesquisa, destaca-se que esses três aspectos configuram na mostra dos dados. Assim, o aluno surdo, na relação de uso e apropriação do LD de ensino de LP adaptado para surdos – coletâneas Pitangui e Porta Abertas –, lida com o material investigado como substância, aprendendo a LP como L2; como instrumento, aprendendo através da língua (sendo a LS e a LP usada como meio

de compreensão dos conteúdos); e como objeto, aprendendo sobre a língua escrita em LP.

Para Halliday e Hasan (1998), a linguagem acontece na pragmática, na ação, e, para compreendê-la, deve-se ter a compreensão de sua funcionalidade, que acontece na relação das trocas discursivas. De forma genérica, a linguagem pode significar um recurso que possibilita fala, escrita, gestos e imagens em diferentes línguas e circunstâncias.

Contudo, a linguagem só pode ser descrita quando está apoiada num *background* cultural. Para a significação da linguagem, faz-se necessário conhecer os envolvidos na interação e como determinam seus significados culturais; como as escolhas discursivas estão representadas; qual evento – nesse caso, ambientes educacionais para os surdos –, enfim, como se desenvolvem as práticas e rituais discursivos num dado contexto de situação e cultura.

Nessa perspectiva, pode-se entender que qualquer evento de uso de linguagem constitui um texto, que, por sua vez, está sempre envolvido em um determinado contexto. É essa relação entre o meio social (contexto) e o uso funcional da língua (texto) que é objeto de estudo da LSF. Segundo a teoria, cabe ao usuário da língua o recurso de construir seu texto a partir das escolhas linguísticas orientadas por um dado contexto: “A linguagem é usada como instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante precisa fazer, tendo de considerar sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26).

Fuzer e Cabral (2014, p. 22) esclarecem que, para Halliday, a linguagem é como um sistema que se materializa em textos, sendo estes qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido a alguém que conheça essa linguagem. Corroboram as autoras a afirmação de Silva (2016) de que o texto é considerado uma unidade maior de funcionamento linguístico, e o que procura observar é a construção de seu sentido:

Dessa forma, novamente, trata-se de uma teoria que parte do significado e não da forma. Portanto, uma teoria da comunicação humana. Evidencia que a LSF tenta encontrar informações relativas no texto. Nesse sentido, busca no texto o que é dito, como se mostra nele e por ele, o que se faz com o texto e qual o valor dessa ação e do texto em si. Considera o texto tanto um produto quanto um processo. Como produto o texto pode ser registrado, estudado, tem

estrutura para análise; já como processo, o texto apresenta as escolhas semânticas que ali se realizam e materializam, troca social de significado, um evento de interação social (SILVA, 2016, p. 32).

A análise textual está para além da análise da sentença.

O texto é para o sistema semântico o que a oração é para o sistema léxico-gramatical e uma sílaba para o sistema fonológico. Um texto é produto de seu entorno e funciona nele; possui uma estrutura genérica, tem coesão interna; texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções (FUZER; CABRAL, 2014, p. 24).

Nesse caso, as unidades semânticas que formam o texto<sup>71</sup> têm um propósito específico de comunicação, diretamente relacionado ao contexto de produção (quem produz), de consumo (para quem) e de circulação (veiculação). Assim, o texto precisa ser analisado a partir de sua origem, de seu propósito e do processo de criação como um instrumento que se propõe a um determinado fim.

A partir dessa prerrogativa, o texto e o contexto estão inter-relacionados. O texto (produzido) reflete influências do contexto, e as variações contextuais se configuram na estrutura linguística do texto.

Ao mesmo tempo em que as dimensões contextuais delimitam e influenciam o que é dito e como é dito, a intenção com que é dito, os papéis sociais assumidos pelos integrantes e a forma como o texto está construído permite deduzir o contexto de sua produção (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27).

Halliday considera, portanto, que um texto se constitui de dois contextos: situação e cultura (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26-27). Existe uma relação dialética entre o texto e o contexto; assim, os envolvidos (falantes/leitores/ouvintes) podem prever o que está por vir no texto. Esse contexto apresenta variáveis e se constitui do entorno mais próximo do texto inserido. “Todo texto tem um texto que o precede na vida real — é o contexto” (CABRAL, 2005, p. 3).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.17), no início do século XX, o antropólogo polonês Bronislaw Malinowski apresenta sua teoria que discute a relação da língua e seu uso em determinado contexto. Argumenta o antropólogo que a língua é uma das manifestações culturais mais importantes de um povo.

---

<sup>71</sup> Oral, escrito, visual, gestos.

Sendo assim, desperta o interesse do linguista John R. Firth, que inicia os estudos a partir desse princípio da linguagem. Michael A. K. Halliday, aluno de Firth, apoia-se na ideia de seu mestre na década de 1960 e elabora os conceitos de contexto de situação e contexto de cultura.

Segundo Motta-Roth e Heberle (2005), contexto é entendido como um conjunto de todos os fatores que dão forma a um momento no qual o indivíduo se sente compelido a se manifestar simbolicamente. Para Halliday (1998), pensar em contexto é como pensar no lugar de onde se investiga a língua(gem) – em particular, nesta pesquisa, o contexto de ensino de LP para alunos surdos, séries iniciais, a partir do LD adaptado em LS. Dessa forma, a pesquisa concentra-se na escola como um lugar macrocultural e na sala de aula como um lugar microsituacional. Sendo assim, um conjunto compartilhado de contexto de situação, apurados em sala de aula, constitui um dado contexto de cultura da organização pedagógica da escola.

Cada contexto de situação é um sistema de relevâncias motivadoras para o uso da linguagem, de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em uma dada situação é um processo individual compartilhado e que define o que conta como contexto. Numa relação dialética, o contexto de situação se constitui de uma força dinâmica na criação e interpretação do texto.

[...] O contexto de cultura resulta, portanto, da padronização do discurso em termos dos atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005, p. 14–15).

De tal forma, corroborando com a LSF, a Sociolinguística Interacional afirma que a troca dialógica se torna importante elemento a ser considerado na investigação, pois a sala de aula pesquisada poderá ser identificada pelas suas relações cotidianas e nos diferentes cenários culturalmente construídos pelos alunos e professores. Isso significa que se torna possível identificar e analisar as oportunidades de aprendizagem que são criadas nesses contextos (CRAVIOTTO; HERAS; ESPINDOLA, 1999).

Retornando aos pressupostos de Halliday (1998), um texto pode estar acompanhado de um outro texto, nomeado contexto. A noção do contexto desdobra-se para além dos modos semióticos – escrita, fala, imagem, gestos – e

ajuda a entender os aspectos que estão para além do texto. Isso serve para evidenciar o texto e a situação na qual ele ocorre. Assim, pode-se focar no texto e dar ênfase às situações em que ele acontece e o contexto de desdobramento que ele se faz para ser interpretado. Dessa forma, o contexto precede o texto. A situação está *a priori* no texto.

Assim, para Halliday e Hasan (1989), o contexto de situação não pode ser visto como algo que acontece no imediato; ele está num determinado espaço e circunstância. Em outras palavras, o contexto de situação não pode ser visto como uma relação direta entre a narrativa e o que está em torno dela: o contexto está nos desdobramentos dessa narrativa.

Segundo Halliday (1998), contexto de situação trata de eventos e ações em que estão envolvidos os falantes, como estes organizam o modo e a forma de interação dependentes do ambiente – tudo isso constitui o funcionamento da língua.

Para Renato Silva (2016, p. 35) o contexto de situação fornece muitas informações a respeito dos significados constituídos e negociados em uma dada situação de tempo, espaço e interação. Isso significa que, além do ambiente em que se insere o texto-contexto, há registros culturais dos falantes envolvidos e dos tipos de práticas em que eles constroem determinando a significância do texto ou da interação para a cultura.

O contexto de cultura é o ambiente sociocultural que inclui ideologia, convenções sociais e instituições e também se relaciona com a noção de propósito social.

De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. Gêneros são dinâmicos, por que podem mudar através de tempo à medida que os propósitos que estabelecem alcançar venham a mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29).

Silva afirma que textos podem evidenciar aspectos culturais em que são produzidos. Para a LSF, o contexto cultural se “refere à atividade social, e à interpretação do uso da língua pelos seus usuários de maneira a fazer sentido numa cultura” (2016, p. 36). Silva ainda se apoia em Martin e Rose (2006, s/p) para afirmar que “a cultura é um sistema de gêneros”, que a cultura é o que se faz com a linguagem para atingir propósitos discursivos e que apenas a ideologia sobrepõe o

contexto de cultura: “a ideologia está relacionada aos sistemas que podem orientar o acesso ao poder e ao controle” (SILVA, 2016, p. 37).

Na LSF é consenso que o uso da língua/linguagem é influenciado por questões ideológicas e pelos valores que são mantidos ideologicamente. Assim nenhum texto é livre de ideologia e de contexto, pois como defendem Martin e Rose (2003), ideologia e poder manifestam-se sempre em conjunto com a língua, e a cultura, posicionando as pessoas em cada contexto social com mais ou menos poder, definindo também o acesso amplo ou restrito dessas pessoas aos recursos de significação (SILVA, 2016, p. 38).

Nesta pesquisa, por tratar da surdez, o que se discute é o não acesso à língua dominante (o português); por isso, há uma questão ideológica envolvida. Então, compreender a ideologia<sup>72</sup> presente define como ocorre o acesso aos recursos de significação e como estes estão relacionados a questões como gênero, classe social, idade, escolarização, e nesse caso, acessibilidade.

Para Malinowski (1944, *apud* CARMO 2014, p. 37), cultura “é obviamente o todo integral consistindo de implementos e bens de consumo, contratos constitucionais para os vários grupos sociais, de ideais humanos e trabalhos artesanais, crenças e costumes”. Assim, deve-se considerar não apenas se apoiar no que é biológico, mas também no que é institucional. Nesse sentido, pode apontar, segundo Carmo (2014, p. 37), mediante o aparato Sistêmico Funcional, usando os termos de Halliday, que a língua, ou um código, não pode ser simplesmente adaptada a outra em termos de regras e forma de organização e significação.

O termo social, de acordo com Halliday e Hasan (1989), pode ser configurado por dois sentidos: (i) social, como uma concepção de sistema social; e (ii) social, sinônimo de cultura. Assim, afirmam que a SS, na primeira instância, age como um sistema social e/ou uma cultura, com seus específicos sistemas de significados. Destacam que não se preocupam com o sentido do termo, mas na interpretação mais específica da palavra social. Afirmam preocupar-se com as relações entre linguagem e estrutura social, considerando a estrutura social (lugar micro) como um aspecto do sistema social (lugar macro).

---

<sup>72</sup> Para o contexto, trago as políticas públicas linguísticas, por tratar de acessibilidade comunicativa e aprendizado de L2.

É importante salientar que o autor considera que a cultura sempre é fomentada por novos imperativos e determinantes impostos pelas necessidades humanas. E, por meio da educação, a cultura tradicional é transmitida com base na necessidade da manutenção da ordem e da lei. Entretanto, Malinowski (1944) informa que o material substrato da cultura é renovado em acordo às necessidades humanas, de forma cooperativa, o que gera um comportamento cultural e produz formas de organização econômica, por isso o conceito de organização. Sendo assim, para o antropólogo, a instituição é uma unidade de organização humana implicada por um conjunto de valores tradicionais compartilhados. E, para a análise de uma cultura, os pesquisadores devem focar nas diferenças culturais, pois elas são a razão para as instituições se organizarem em torno de determinados valores e necessidades específicas – uma forma de pensar que pode ser retomada ao se definir instituição como “uma prática social regular e continuamente repetida” (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 181, *apud* CARMO 2014, p. 40).

Na perspectiva de Halliday (1998), a cultura escolar está inserida num sistema de representação institucional, de regras e valores expressados pelas práticas pedagógicas. Assim, o contexto cultural pelo viés da escola inclui qualquer atividade relevante que se justifique pela ação do conhecimento educacional.

Contudo, no artigo “*The notion of context in language education*”, Halliday afirma que contexto de situação e cultura, no âmbito escolar, não são instancias isoladas e diferentes; entretanto, precisam ser observadas separadamente. Assim, esses contextos são pares de sistemas de informação e estão entrelaçados de significação. A situação é uma instanciação da cultura; e/ou a cultura é o potencial por trás de todos os diferentes modos discursivos provenientes de uma dada situação, nesse caso, do uso e apropriação do LD adaptado por alunos surdos. A sala de aula e a escola são instâncias repetitivas dos processos de ensino e aprendizagem que têm a língua(gem) desenvolvida no contexto de instrução. Dessa forma, o aprendizado se constrói a partir de um sistema linguístico.

A linguagem, na perspectiva da visão da SS, se interessa pela consideração da esfera social em que se dá o uso da língua(gem). A abordagem pode ser construída e adaptada, mas indica sempre a ligação entre língua(gem) e ideologias implicadas no uso.

Halliday e Hasan (1989), inicialmente, apresentam implicações específicas aos termos ‘semiótica’ e ‘social’. Segundo os autores, primeiramente, a semiótica

deriva da concepção de signos, definida como os estudos dos signos. Entretanto, salientam o equívoco dessa concepção, pois não se deve pensar no signo como algo isolado/limitado concebido a partir de si mesmo. A melhor concepção está em denominar o signo como um sistema de sentido, isto é, o estudo do signo no seu sentido geral.

A semiótica investiga a linguagem e os caminhos que esta segue para se constituir em sentidos/significados. A linguagem tem muitos modos para ser operante, como pintura, escultura, dança e música, e estes não podem ser denominados apenas como um comportamento artístico, mas modos que representam estruturas de família e cultura e que estão direcionados a um específico grupo. Assim, para os autores, o significado desse sistema semiótico nasce na cultura. Complementa-se a cultura e o significado se inter-relaciona, formando sistemas semióticos. Dessa forma, o sistema de significação opera a partir de uma resposta, não podendo considerá-lo algo individual, pois está fomentado nas redes de relações sociais.

Para Halliday (1979), a relação da linguagem como sistema social não é apenas uma relação de expressão, e sim uma dialética natural, porém complexa, em que a linguagem simboliza o sistema social criando e sendo criado por ela.

Assim, para Halliday e Hasan (1989), na perspectiva da escola, a compreensão da estrutura social da língua(gem) pode estar representada nas relações sociais estabelecidas em espaços educacionais, no conteúdo veiculado com e pela linguagem e nas formas como as linguagens operam para que as relações se estabeleçam e o conteúdo seja tratado. Os modos discursivos definem o valor do sistema ideológico da cultura circulante. As trocas discursivas estão orientadas por estruturas sociais:

O aprender é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente em que ocorre o aprendizado educacional é o de uma instituição social, quer pensemos isso em termos concretos como a sala de aula e a escola, com suas estruturas sociais claramente definidas, ou no sentido mais abstrato do sistema escolar, ou mesmo o processo educacional como é concebido em nossa sociedade (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5. Tradução nossa)<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> No original em inglês: "Learning is, above all, a social process; and the environment in which educational learning takes place is that of a social institution, whether we think of this in concrete terms as the classroom and the school, with their clearly defined social

Dessa maneira, os autores ponderam que o conhecimento é transmitido em contextos sociais, através de relacionamentos – pais e filhos, professores e alunos — que são definidos nos sistemas de valores e na ideologia da cultura. E as palavras que são trocadas nesses contextos obtêm seu significado a partir das atividades em que estão inseridas, que novamente são atividades sociais com agências e objetivos sociais.

Para esta pesquisa, que investiga o uso e apropriação do LD adaptado em LS pelo aluno surdo nos espaços educativos, vale examinar, pelos pressupostos da semiótica social, a linguagem como um sistema e a linguagem como uma instituição. Respectivamente, configura-se contexto situacional e contexto cultural.

Apoiando-se na ideia da linguagem como prática social, as ações discursivas dos alunos surdos podem trazer elementos essenciais de significação que revelam os contextos envolvidos e que variam conforme a posição do sujeito, usuário da linguagem, quanto maior ou menor seu grau de poder numa sociedade (CLORAN, 2000 *apud* MOTTA-ROUTH; HERBELE, 2005, p.13).

A escola pode agrupar diferentes grupos de falantes, que podem apresentar diferentes desempenhos linguísticos – dialetos e registro. A essência da instituição está em um único padrão do desenvolvimento da linguagem. Em termos gerais, constroem os padrões da hierarquia social a partir de variáveis tipos de registro (oral/escrito/imagem), que adquirem sentido dentro de uma estrutura de conhecimento. Entretanto, há quem entenda que isso não implica que não haja variação no sistema, representado pela sala de aula. Sendo assim, o sistema linguístico é um produto do sistema social, e a variação discursiva caracteriza particularidades de cada indivíduo (HALLIDAY, 1979).

Ao pensar na linguagem como um sistema, deve-se considerar os modos como estão construídos os modelos de significação inter-relacional, os modos de interações simbólicas e os padrões coerentes de contexto social. Portanto, os registros, os textos, regulamentam os padrões essenciais de uma cultura e de uma

---

structures, or in the more abstract sense of the school system, or even the educational process as it is conceived of in our society.”

subcultura, atuando mediante a agentes socializadores, como família, professores, colegas e escola.

À medida que o indivíduo interpreta significados no contexto de situação e cultura, aprende o sentido do código/texto.

A cultura se transmite com o código que atua como filtro, define e torna acessíveis os princípios semióticos de sua própria subcultura, de modo que, à medida que aprende a cultura, aprende também o modo ou o ângulo subcultural do sistema social. A experiência lingüística da criança revela a cultura através do código e, assim, transmite o código como parte da cultura (HALLIDAY, 1975, p.147. Tradução nossa).<sup>74</sup>

Enfim, para compreender a linguagem, sua interpretação deve ser a partir do contexto. Não se pode interpretá-la como um fato isolado, e isso, se estende para todo o texto – escrito, falado, imagem. O sistema linguístico constrói num texto que está inserido num contexto de situação e, por sua vez, inserido num contexto de cultura.

### **3.2 Da semiótica social à multimodalidade**

A semiótica social é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação” (SANTOS e PIMENTA, 2001). Assim, preocupa-se com como os indivíduos produzem os artefatos e eventos comunicativos a partir de recursos semióticos<sup>75</sup> e como esses recursos estão

---

<sup>74</sup> No original em espanhol: “La cultura se le transmite con el código que actua como filtro, define y hace accesibles los principios semióticos de su propia subcultura, de modo que, a medida que aprende la cultura, también aprende la rejilla o ángulo subcultural del sistema social. La experiencia lingüística del niño le revela la cultura mediante el código y así trasmite el código como parte de la cultura”.

<sup>75</sup> Recursos semióticos são ações, materiais e artefatos que usamos com fins comunicativos, produzidos fisiologicamente – partir do aparelho vocal e dos músculos usados para gestos e expressões faciais – ou tecnologicamente – como caneta, tinta ou softwares e hardwares –, junto com as maneiras com que podem ser organizados. Os RS têm um significado, baseado em seus usos anteriores, e um conjunto de *affordances*, com base em seus possíveis usos, e estes serão atualizados em contextos sociais concretos onde o seu uso está sujeito a alguma forma de semiótica regime (VAN LEEUWEN, 2005).

representados. Em outras palavras, como os recursos semióticos dão a compreender o mundo e como moldam as relações interpessoais no contexto de situações sociais e práticas específicas.

Segundo Kress (2010), a semiótica social é interessada em significados e em como eles surgem a partir dos contextos sociais. O *corpus* da semiótica são os signos e a fusão entre a forma e o significado.

Busca-se em Bezemer e Jewitt (2009) a noção do signo. Eles descrevem que signos são sinais, elementos em que o significado (significando) e o significante (forma) foram reunidos. A semiótica social sustenta que o processo de construção de signos está sujeito ao interesse do indivíduo que significa, à disponibilidade de recursos semióticos e à aptidão daqueles recursos para os significados que eles desejam realizar.

Os signos estão codificados de vários modos. A origem dos signos está na ação social, podendo significar, a partir do indivíduo, da história social, dos modelos sociais, da localização num meio ambiente e do uso das regras sociais, os aspectos culturais que são agentes que norteiam a formação dos signos e sua comunicação. Para Kress (2010), a relação entre "forma" e "significado" não é arbitrária, mas motivada.

Na semiótica social, conforme Van Leeuwen (2005), o termo 'recurso' é preferido, porque evita a impressão de que "o que significa um sinal para" é de alguma forma pré-determinado e não afetado pelo seu uso.

Vale destacar como Van Leeuwen (2005) descreve a ideia de recurso. Para ele, o indivíduo, para propósitos comunicativos, escolhe um recurso semiótico – escrita/voz/gestos/desenhos – de um sistema disponível de recursos (fisiológicos, técnicos e outros). Dessa forma, reúne um recurso semiótico (um significante) com o significado (o sentido) e se expressa. Em outras palavras, as pessoas expressam significados através de uma seleção de recursos semióticos disponíveis em particular, isto é, essa seleção seria uma ação social regulamentada nesse âmbito.

O autor afirma, ainda, que os recursos semióticos de escolhas estão disponíveis em um contexto social. Nesse contexto, certamente, os recursos semióticos são definidos por regras e práticas sociais específicas. Assim, quase tudo o que se comunica pode ter diferentes maneiras de articulação e diferentes significados sociais e culturais.

Entretanto, para Van Leeuwen (2005), os recursos não têm representações fixas, e isso não significa que o significado seja o mesmo para todos. Na vida social, os indivíduos tentam controlar o uso dos recursos semióticos; justificam-se pelas regras, mas se esquecem de que as regras têm representações de domínios em diferentes grupos. Dessa maneira, no caso da pesquisa em si, se os usos dos recursos semióticos se diferenciam a partir de divergentes grupos, os dados podem revelar diferentes modos de lidar e apreender os diversos recursos. Como também dar à luz o entendimento que cada grupo linguístico tem de sua esfera representativa dentro de um contexto social e cultural.

Van Leeuwen (2005) salienta que a potencialização semiótica deve ser estudada dentro do contexto social em que ela ocorre. Nesse caso, o contexto social, o lugar semiótico, é a sala de aula. E a potencialização semiótica está na representação textual, discursiva, que os alunos surdos demonstram quanto ao uso e à apropriação de conteúdos didáticos para o aprendizado da LP, modalidade escrita.

Segundo Bezemer e Jewitt (2009), a semiótica social baseia-se em análises qualitativas e refinadas de registros de significados, tais como 'artefatos', 'textos' e 'transcrições', para examinar a produção e disseminação do discurso através da variedade de contextos sociais e culturais no qual o significado é feito de diferentes 'versões'.

Dessa forma, a semiótica social marca o início dos estudos aplicados a textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, propondo uma nova abordagem calcada na concepção de Halliday (1985), cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Com o objetivo de criar uma nova abordagem que refletisse prática contemporânea de comunicação, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 1) buscam uma terminologia que encampasse todos os modos semióticos e que, dentro de um determinado domínio sociocultural, os "mesmos" significados pudessem ser expressados em diferentes formas. Surge, assim, o termo 'multimodalidade'.

A visão a partir da multimodalidade pode enfatizar diferentes modos de uso e como eles se complementam e não são engessados, enquadrados para uma dada tarefa. Defende-se que a produção de sentido se realiza pela combinação de mais de um código semiótico (modalidade) e que todos os modos semióticos utilizados em um determinado objeto multimodal contribuem para a construção de sentido.

Assim, cada modalidade teria suas potencialidades de representação e de comunicação, que são construídas culturalmente pelos seres humanos no processo de construção de signos (VECCHIO, 2014, p. 53).

O pressuposto da multimodalidade está em pesquisar os modos<sup>76</sup> comuns e a relação entre esses modos. Nesse sentido, tem como proposta não centrar em pequenas escolhas arbitrárias, mas, a partir dessa escolha, compreender o quanto o ambiente se mistura e orienta essas escolhas de signos. O texto é multimodal e, não podendo existir em uma única modalidade, pode haver a predominância de uma modalidade. No caso do LD de ensino de LP adaptado para a Libras, nota-se a predominância de textos escritos em LP.

Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (KRESS, 2010, p. 79. Tradução nossa)<sup>77</sup>.

Dentro dessa perspectiva, para Kress (2010), vários modos semióticos (língua, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) são realizados a partir

---

<sup>76</sup> Um modo é definido como um conjunto de recursos sociais e culturais que fazem sentido. Vários critérios diferentes podem ser considerados para estabelecer se 'um conjunto de recursos' conta como um modo ou não. O 'teste' mais comum é, seguindo Halliday, o teste de meta-função. Isto é, se puder ser mostrado que o conjunto de recursos serve todas as três meta funções, é considerado um modo. Por exemplo, o recurso de 'cor' pode ser usado para representar como o mundo é (cf. o verde do jardineiro vestir), estabelecer relações sociais (cor branca para representar vestimenta da área da saúde) e criar coerência (cf. a cor de fundo contra a qual são definidas imagens diferentes em revista). No entanto, esse 'teste' só funciona se uma determinada comunidade de usuários do modo foi identificado. A identificação de uma comunidade de usuários sugere que, a fim de uma forma de significado para ser tratado como um modo precisa ser um entendimento compartilhado dessas formas de criação de significado. Isso leva a outro 'teste', o teste da comunidade: as palavras, ou gestos, produzidos por um indivíduo podem ser significativas para o indivíduo, mas não são necessariamente compartilhadas por um particular, grupo social e culturalmente situado. Na medida em que são, eles podem ser tratado como pertencente ao "modo" particular; na medida em que não são, podem ser tratado como idiossincrático - não menos significativo e, portanto, não menos interessante para o semiótica social- formas de fazer significado. Em outras palavras, para um conjunto de recursos para contar como um 'modo' que seus recursos devem ter para exibir regularidades. Essas regularidades são o resultado do uso histórico, social e cultural do material formas (sons, partes do corpo, tela, *et cetera*) (BEZEMER; JEWITT, 2009, p. 5).

<sup>77</sup> No original em inglês: "Modes is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication".

de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) e passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal.

Assim, Kress e Van Leeuwen (2005) descrevem a perspectiva multimodal como segue:

Nosso objetivo é explorar os princípios comuns por trás da comunicação multimodal. Afastamo-nos da ideia de que os diferentes modos nos textos multimodais limitam e enquadram estritamente as tarefas dos especialistas [...]. Em vez disso, nós nos movemos em direção a uma visão da multimodalidade em que princípios semióticos comuns operam através de diferentes modos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005, p. 1.Tradução nossa)<sup>78</sup>.

Para Kress e Van Leeuwen (2001, p. 4), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação, visto como produção de significado em múltiplas articulações.

Para substanciar o entendimento, busca-se em Bezemer e Jewitt (2009) a explicação que o significado de qualquer mensagem é distribuído em diferentes modos, e não necessariamente uniforme. No conjunto textual, cada modo tem sua especificidade e significação. Dessa forma, qualquer um nesse conjunto textual está carregando uma parte da mensagem. Cada modo é, portanto, parcial em relação ao todo do significado.

Assim, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), a teoria multimodal de comunicação baseia-se na análise das especificidades e traços comuns que os modos semióticos levam em consideração na sua produção social, cultural e histórica e de quando e como os modos de produção são especializados ou multitarefas, hierárquicos ou em equipe, bem como de quando e como as tecnologias são especializadas ou polivalentes.

Contudo, numa perspectiva multimodal sobre vários modos de linguagens, temos, em Reily (2003, *apud* BARBARA, 2016, p. 63), a ideia de que a escrita é essencial, porém outros modos semióticos também podem exercer funções

---

<sup>78</sup> No original em inglês: "We aim to explore the common principles behind multimodal communication. We move away from the idea that the different modes in multimodal texts have strictly bounded and framed specialist tasks [...]. Instead we move towards a view of multimodality in which common semiotic principles operate in and across different modes".

similares para a mente representacional humana, como é o caso da LS, das imagens estáticas e em movimento, dos infográficos, das animações, dos avatares, entre outros.

Propondo investigar as ações de uso e apropriação, pelo aluno surdo, do LD adaptado em LS, especificamente LP, faz-se necessária a análise da dimensão textual e de como podem ser compreendidas e sua contribuição para o acesso a uma segunda língua, bem como se faz lembrar que esta proposta comunga com os vários pesquisadores que defendem a ideia de a LS ser a primeira língua dos surdos.

Silva (2016, p. 112) salienta que os LDs de ensino de Língua Inglesa são construídos na sociedade a partir do discurso de seus produtores e seus usuários. Entendendo que os agentes sociais (produtores e usuários) constroem representações sobre esse objeto, e, numa perspectiva de ensino de L2, no caso, para o aluno surdo, quais as representações sociais que estão conduzindo seu uso em sala de aula? E como os produtores representam, nesse gênero multimodal, os discursos comuns à criança surda e à criança ouvinte?

Sobre ele representações são construídas pelos seus produtores e usuários no uso cotidiano da linguagem, o que revela como tal maneira de ensino e de aprendizagem é conhecido no universo do senso comum. Ao mesmo tempo, da mesma forma que outros livros didáticos de outras áreas, ele é um veículo por meio do qual circulam representações sociais de pessoas, eventos ou objetos (SILVA, 2016, p. 114).

Ao considerar o LD um gênero multimodal, unidade significativa e um objeto de representação social, busca-se, na teoria da SS (KRESS, 2010), a afirmação que os signos podem significar a partir do indivíduo, da história social, de modelos sociais, da localização num meio ambiente, do uso das regras sociais e dos aspectos culturais, que são agentes que norteiam a formação dos signos e sua comunicação. Sendo assim, refeitos na interação social, motivados e não arbitrários quanto ao seu significado e sua forma. Conclui Silva (2015, p. 39) que “o LD, como outros gêneros, tem um caráter dinâmico, pois está sempre sujeito a alterações”, em consonância às representações sociais que advogam no tempo e no espaço.

De acordo com Ferraz (2008), para a semiótica social, a comunicação exige que os participantes elaborem suas mensagens compreensíveis num contexto particular.

Para isso eles procuram formas de expressão que acreditam ser maximamente transparentes para os outros participantes; a comunicação determina lugares na estrutura social que são inevitavelmente marcados pelas diferenças de poder, e isso afeta o modo como cada participante compreende a noção de entendimento máximo; os participantes em posição de poder podem forçar outros participantes a um maior esforço de interpretação, diferenciando sua noção de entendimento máximo; a representação requer que o criador dos signos procure formas para a expressão do que eles têm em mente, formas que eles veem como as mais aptas e plausíveis em dado contexto; o interesse dos criadores dos signos, no momento da criação, guia-se para procurar um aspecto ou o conjunto de aspectos do objeto a ser representado como sendo característico, naquele momento, para representar o que eles querem representar, e daí procurar a mais plausível, a mais apta forma para sua representação. Isso se aplica também ao interesse das instituições dentro das quais as mensagens são produzidas, e lá se faz a formação de convenções e constrangimentos (FERRAZ, 2008, p. 2 e 3).

Corroborando com Ferraz (2008) e Silva (2012), com apoio nas noções da LSF e da Gramática Design Visual, pontuo que as várias modalidades semióticas (visual, verbal e gestual) possuem, cada uma, potencialidades e limitações próprias. Assim, significados construídos pela linguagem verbal são diferentes dos significados construídos pela linguagem visual e/ou gestual.

Para Kress (2010), a teoria da SS está atenta aos princípios gerais da representação: modos, significados e arranjos. A imagem diz dos arranjos espaciais dos elementos visuais. Assim, pode-se elucidar a sintaxe da representação visual, a força (potencial) significativa dos recursos visuais e o tamanho e a importância do sentido construído a partir da imagem. Essa teoria pode nos possibilitar maior significação e mais desafios para a dicotomia discursiva; nesse caso, analisar a possibilidade de um único LD destinado a diferentes grupos linguísticos (LP/LS) promover efeitos semelhantes de aprendizagem.

No gênero multimodal, em específico, o LD, a SS pode dar a entender como funcionam os diferentes modos discursivos, como eles interagem e como cada um se significa num texto. Nesse sentido, de acordo com Kress (2010), a teoria da SS propõe estudar os processos de significação a partir do ambiente social – potencialmente significado – e da representação cultural dos sujeitos envolvidos.

Dentro dessa perspectiva, a teoria pode descrever e analisar todos os sinais em todos os modos, bem como suas inter-relações em qualquer texto. Nesse caso, na relação do aluno com o professor e o LD, os modos (conjuntos de recursos) usados para a apropriação das atividades determinadas no LD serão descritos e analisados. Isto é, os momentos de interação entre o aluno e o LD; aluno, professor e LD; professor e LD; professor e aluno.

A análise pode demonstrar a posição do significado social, o nível de relação social, o regulador de proximidade e o distanciamento social. Contudo, a teoria torna-se instrumento de excelência para o aporte científico deste projeto, pois pretende-se compreender como os signos estão correlacionados nas diferentes línguas envolvidas (LS/LP), como eles se resignificam a partir do lugar cultural (aluno, professor, escola e LD) e como eles se relacionam com os modelos sociais, e, por fim, se, da forma em que se encontram, promovem o aprendizado por parte do usuário surdo.

Sendo assim, nesse caso, como o aluno surdo interage e se apropria dos modos semióticos apresentados no LD adaptado e como este contribui para o aprendizado da LP. Como a proposta da pesquisa multimodal atende à interação entre os modos, o trabalho específico de cada modo e como cada modo interage e contribui para os outros no conjunto multimodal, a multimodalidade pode desvendar e responder como as interações dos modos semióticos são percebidos pela criança surda.

A linguagem é a parte imediata da situação, embora possam existir outros tipos de textos não imediatos e não pragmáticos. Como exemplo, no LD, ensino de LP adaptado para surdos, estão em seus conteúdos pedagógicos narrativas de histórias (escrita/sinais) que não estão numa situação imediata. Assim, não importa o tempo da história. O importante é ela estar inserida num contexto que tem seu sentido próprio. Essas narrativas têm propósitos funcionais criadas pela própria sociedade; num contexto pragmático e usadas em uma situação específica.

A verdadeira compreensão das palavras é sempre derivada da experiência ativa dos aspectos da realidade com as quais as palavras pertencem<sup>79</sup> (HALLIDAY, 98, p.271. Tradução nossa).

---

<sup>79</sup> No original em inglês: "The real understanding of words is always ultimately derived from active experience of those aspects of reality to which the words belong".

Continua a conjectura, a partir de Bezemer e Jewitt (2009, p. 6): às vezes o significado realizado por dois modos pode ser 'alinhado', outras vezes pode ser complementar e, outras vezes, cada modo pode ser usado para se referir a aspectos distintos de significado e ser contraditório ou em tensão. No caso desta pesquisa, quanto ao LD adaptado, pretende-se investigar se o aluno surdo alinha, complementa ou difere os modos semióticos e como esses modos contribuem para compreensão da leitura e escrita, em LP, pela criança surda.

A seguir, passo para o quarto capítulo, no qual trato especificamente do LD adaptado em Libras e me disponho a discutir as ferramentas tecnológicas que possibilitam acessibilidade à criança surda, refletindo sobre a leitura em língua de sinais e, por fim, focando o material que permeou toda a pesquisa.

## 4 LIVRO DIDÁTICO E A ADAPTAÇÃO EM LIBRAS

Neste capítulo, tratarei especificamente do livro didático como indício para pensar a escola como espelho da cultura social. Falo da adaptação do material didático em Libras, da entrada das TICs no ambiente escolar do aluno surdo, de como os alunos leem esse texto sinalizado e de como eles podem construir sentidos a partir desse novo formato de leitura. Dentro dessa perspectiva, vou alinhando, ao longo do texto, os pressupostos da multimodalidade. Estão presentes, neste capítulo, os autores Amorim (2012), Basso (2003), Souza (2015), Moses, Golos e Holcomb (2018), Krusser (2017), Munakata (2016), Ramos (2013) e Silva *et al.* (2013).

O LD é mais que um simples objeto dentro do ambiente escolar. Certamente ocupa um lugar significativo e é um instrumento didático-pedagógico fundamental no processo de escolarização. Normalmente, o LD é um material impresso elaborado por especialistas de diferentes áreas, composto por textos, sistematizações, exemplos e exercícios que auxilia o professor na dinâmica da sala de aula. Com o avanço da tecnologia, no campo da educação, o LD tem sido enriquecido por componentes midiáticos. Atualmente, encontra-se em versões digitalizadas, que podem ser uma simples digitalização da página impressa como a inclusão de animações, site indicando de links e/ou com um CD-ROM.

Pensando o LD a partir das primícias sociais da língua(gem), temos, em Prediger e Kersch (2013), no artigo sobre a multimodalidade no ensino de línguas, a informação de que o livro didático, no século passado, era composto por palavras, orações e linhas em cores pretas e/ou azuis, com fundo branco e algumas imagens em preto e branco.

A linguagem predominante era a escrita, acompanhada da linguagem visual, que ilustrava ou auxiliava o texto escrito, sendo, portanto, acessória. Para compreender esse tipo de texto, bastava compreender a gramática da linguagem escrita, o gênero ao qual o texto pertencia e percorrer o texto na ordem em que o autor o concebia. O texto impresso continua existindo, e muitos deles, da forma como foi descrita anteriormente. Porém, com o desenvolvimento das tecnologias, surgem textos com elementos de composição variados além da escrita, o som, a imagem, as cores, as diversas sequências. O texto, antes organizado de forma linear, rígida, hierárquica, dá espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 211).

Segundo Kress (2010), a multimodalidade é o estado normal da comunicação humana interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Assim, a escrita, a imagem e a cor se prestam a diferentes tipos de trabalhos semióticos. Cada um com potenciais distintos para a representação, sendo importante considerar como esses diferentes modos de significar são usados para produzir significados da comunicação social. Para o autor, a razão para isso está nas redes de mudanças sociais, econômicas e culturais, entrelaçadas pela tecnologia; entretanto, a significação não é globalizada, está em consonância com os efeitos das mudanças sociais. Dessa maneira, o autor defende ideia de que a representação está moldada pelas práticas sociais de uso desses modos discursivos, assumindo uma forma particular de significação como resultado das interações específicas de um determinado grupo social.

Embora possa identificar a paisagem semiótica<sup>80</sup>, que função a estrutura física de um LD exerce para os seus usuários? Uma definição comum adotada é a que se refere a qualquer livro, em qualquer suporte — impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. —, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos. Entretanto, Munakata (2016) defende um conceito mais fluido afirmando que sua função está diretamente relacionada ao lugar que o LD ocupa na cultura escolar.

Para entender o que se nomeia de “cultura escolar”, temos, em Durkheim (1968, *apud* Munakata, 2016), a afirmação de que a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (p. 121). A escola está diretamente associada à realidade social. Assim, a escola, vista da sociedade, pode aparecer como um minúsculo ponto, inteiramente marcada pelas determinações da esfera macrossocial. Nessa conjectura escolar, privilegiam-se não tanto os aspectos

---

<sup>80</sup> Para Pimenta (2001), a paisagem é vista como forma e meio de representação e de comunicação de textos e práticas semióticas na vida social e através da história. Assim, considerando o LD como forma de comunicação e representação e de como está posicionado num determinado local e tempo constitui uma ação que produz um signo ou uma sequência de signos.

normativos da escola, mas a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas dos participantes desse espaço educativo.

O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas — cultura negra, cultura indígena, cultura gay — e, por que não? — cultura escolar (MUNAKATA, 2016, p.122).

Ao postular investigar as ações de uso e apropriação, pelo aluno surdo, do LD adaptado em LS, especificamente LP, deve-se considerar a Escola parte do objeto de estudo, principalmente quando o objeto investigado traz à luz as propostas educacionais para o atendimento do surdo. Mesmo sendo a pedra angular o LD adaptado e o aluno surdo, as características do professor e da escola estarão refletidas na ação do aluno. Dessa forma, a pesquisa objetiva constatar se esse produto, o LD adaptado para os estudantes surdos, cumpre o papel de ensino de LP como segunda língua.

Munakata (2016), em seu artigo “Livro didático como indicio da cultura escolar”, considera polêmica a relação entre a cultura escolar e a sociedade inclusiva. Partindo desse pressuposto, de fato pode-se inferir que a entrada de alunos com necessidades educativas diferenciadas interfere na dinâmica escolar e demanda um novo paradigma da escola e do uso de recursos com fins pedagógicos.

Para além, é importante ter em mente que o LD é um objeto dotado de materialidade (papel e tinta), mesmo quando seu suporte é digital — isso não significa que o livro seja virtual, imaterial, mas apenas que sua materialidade é constituída por outro mecanismo, por exemplo, um CD. Sendo o LD um objeto material (digital ou não), apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada, de acordo com sua modalidade representativa. Em outras palavras, o uso do LD em papel e tinta estabelece uma relação de uso diferenciada a do uso seu por meio de CD. Esta pesquisa evidenciará os diferentes modos de uso.

Para Munakata (2016, p. 133), o livro didático fornece indícios para examinar a escola como local de experiência estética. Em específico, o LD adaptado fornece

indícios de a escola estar adequadamente adaptada para o uso dessa modalidade visual. Isto é, as diretrizes propostas pelo Estado caminham de mãos dadas com as transformações arquitetônicas<sup>81</sup>, tecnológicas<sup>82</sup>, ideológicas<sup>83</sup>, entre outras, para efetivar a entrada do aluno a ser incluído? A cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas de uso dos objetos com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas, etc. (MUNAKATA, 2016, p. 134).

Adentrando nos pressupostos de ensino de outras línguas, temos, em Leffa (2008), o argumento de que esse MD é um instrumento para criar condição para aprendizagem. No caso da surdez, como exposto no capítulo 1, a LP se constitui, legalmente, como segunda língua, e seu uso está na modalidade escrita, sendo a LS sua primeira língua. Assim, nota-se que, nos materiais adaptados, as duas modalidades de língua(gem) circulam no produto e se constituem com fins didáticos.

Historicamente, a preocupação com o ensino de línguas esteve focado no método de ensino, como elementos linguísticos, envolvendo o que deve ser apresentado ao aluno, e elementos didáticos, propondo de que modo os elementos linguísticos devem ser apresentados (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

#### **4.1 Adaptação de livros didáticos: TICs acessibilidades para o aluno surdo**

Ao se tratar de LD adaptado em LS, pressupõe-se a tradução do texto escrito para o texto sinalizado, isto é, tradução da Língua Portuguesa escrita para a Língua de Sinais registrada em vídeo. Segundo Nielsen (2007, *apud* CARNEIRO; NUNES, 2013), os Estudos Descritivos da Tradução (EDT) se dedicam a estudar tudo o que seja apresentado e concebido como tradução e cujo foco possa ser orientado à

---

<sup>81</sup> Espaço físico da escola.

<sup>82</sup> Tecnologia: ferramenta a favor do ensino. O termo tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação.

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/tecnologia-educacional-uma-ferramenta-a-favor-do-ensino>. Acesso em nov. 2018.

<sup>83</sup> Apoia-se em Pimenta (2001) para conceituar a ideologia como um conjunto de versões do mundo imposta por um grupo social em outro grupo em nomes de interesses próprios ou distintos. Assim, produz um mecanismo de controle de um grupo dominante presente em atos semióticos.

função, ao processo ou ao produto. Dessa forma, a tradução é encarada através de um enfoque não apenas linguístico, mas intercultural. Os EDTs se preocupam também com questões como o porquê desse tipo de texto ter sido escolhido para traduzir e quais escolhas linguísticas mantêm a semelhança interpretativa do texto original, como considera a Teoria da Relevância.

Ressalta-se a importância de compreendermos a ideia difundida por Bakhtin (2002) quanto à enunciação, pois ela dará subsídios à compreensão dos aspectos que envolvam a competência tradutória e o público para o qual se traduz.

A enunciação é vista por Bakhtin (2002) como um modelo do diálogo social. O autor também considera a base da Língua, que reflete o discurso interior e exterior do falante e não existe fora do contexto social: o falante, segundo Bakhtin, pensa e se exprime para um auditório social. Brait e Melo (2007) corroboram com a postura apresentada por Bakhtin afirmando que a enunciação é o foco central de suas investigações, pois auxilia na concepção de linguagem como originária de um ponto de vista histórico, cultural e social. Para Bakhtin, é possível caracterizar os sujeitos e os discursos envolvidos na comunicação, permitindo a condição de compreensão e de análise. Dessa maneira, a noção da enunciação está focada, portanto, na ideia de que ela é constituída no ambiente sócio-histórico, acabada, e que se perpetua em uma dimensão discursiva implicada no processo das relações interativas dos participantes (MIRANDA, 2010).

Essas ideias se alinhavam com os estudos da multimodalidade, e define-se que a comunicação é um processo no qual um “produto” — tradução para a LS dos LDs — é, ao mesmo tempo, articulado e interpretado. Os autores envolvidos, escritores, editores, intérpretes de Libras, professores e alunos surdos dependem de uma relação comunicativa interpretativa, ou seja, de que o interpretante final (surdo) tenha conhecimento para entender a mensagem. “A comunicação não acontece somente no polo do produtor, mas depende também do interpretante; assim podemos entender que a estrutura e os processos sociais estão inevitavelmente presentes na comunicação” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 24).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar e refletir quanto aos aspectos que envolvem a tradução desses materiais. O resultado dessa tradução atinge ou não seu objetivo junto ao aluno, que é seu público-alvo? Como a LS tem sido entendida pelos os usuários surdos? Quais representações semióticas estão compreendidas pelo aluno surdo no texto traduzido?

Enfim, para Fourquin (1993, *apud* MIRANDA, 2010), a educação é sempre educação pela língua oral, mas não será de alguém por alguém: a educação supõe comunicação, transmissão, aquisição de conhecimento, competência e valores, implicando um esforço que visa a conferir ao indivíduo as disposições desejáveis para alcançar uma excelência. Parte-se do pressuposto, assim, que a língua e a identidade são inter-relacionadas, sendo a língua um recurso de ensino. No entanto, a língua, por si só, não pode garantir o processo educativo. Como consequência, não se pode garantir que a tradução dos recursos didáticos seja suficiente para ofertar a condição de isonomia dos alunos surdos aos alunos ouvintes.

Na escola, a língua é vista como uma atividade. Halliday (1998) defende que a língua(gem) da escola deve ser investigada. Para reforçar o posicionamento de M. K. Halliday nesta pesquisa, alinho-os aos pressupostos da teoria Sociolinguística Interacional para a Educação e da afirmação que a experiência na sala de aula exerce um importante papel na determinação do que é aprendido, da qual sugere uma necessidade de estudos dos processos de escolarização que possam proporcionar melhor compreensão dos papéis linguísticos e culturais na relação escolar (GUMPERZ, 2002).

A partir da perspectiva de propor a análise do LD adaptado para o aluno surdo, é relevante dar atenção às tecnologias de informação e comunicação, uma vez que a adaptação só acontece apoiada nesses recursos computacionais.

A tecnologia possibilita a combinação de várias linguagens em um mesmo material, e sua escolha ocorre de acordo com o propósito comunicativo, sendo feita pelos produtores de mensagens visando ao público-alvo. O público-alvo, por sua vez, é o fator que motiva, guia e dá sentido a qualquer escolha de composição do texto multimodal. Recapitula-se, daí, a defesa do LD como esse gênero de unidades discursivas significativas.

Ribeiro (2015) afirma que as tecnologias digitais intensificaram os usos de diferentes modos de linguagem. Por exemplo, a imagem (estática ou em movimento) amplia o universo de possibilidades aos estudantes, que, portanto, passam a adotá-la nas atividades em sala de aula.

Parece conhecido desses jovens que o universo do mostrado (e do mostrável) é diferente do universo do narrável ou descritível em palavras. Às vezes, é necessário mostrar ou mostrar será mais eficaz. São, aí sim, as modalidades, para além das questões já postas, em linguística, sobre oralidade e escrita, como um par

antagônico; ou sobre oralidade e escrita como um *continuum*, o que Kress discute, do que discorda, defendendo um ponto de vista segundo o qual oralidade e escrita são modalidades diferentes, isto é, é necessário aprender a manejar as linguagens possíveis, suas modulações, para cada uma (RIBEIRO, 2015, p. 120).

Na concepção de Coscarelli (1996), a multimídia tem sido a grande promessa em termos de uma nova revolução no ensino. Ressalta que, nos anos 90, as discussões quanto à tecnologia educacional focavam em alunos sem comprometimentos físicos e/ou intelectuais. Entretanto, pode-se buscar esse mesmo questionamento para a atualidade e dirigir essa concepção para o uso das ferramentas tecnológicas na educação do aluno surdo.

Ao mesmo tempo em que a comunidade surda ganha maior força em suas reivindicações por direito e justiça social, a ciência avança em novas descobertas tecnológicas. A partir dessa visão, Basso afirma que:

Os avanços tecnológicos trouxeram aparelhos de amplificação sonora mais sofisticados — e mais caros também — além de treinadores de fala, técnicas cirúrgicas mais complexas e implantes cocleares que restituem parte da audição. Trouxeram, também, novos instrumentos de comunicação que facilitaram, e muito, a vida das pessoas, como o vídeo e a televisão, os aparelhos de fax, os telefones celulares com possibilidades de mensagens escritas, mobis, pagers, bips, correio eletrônico, vídeo-fone no computador, vídeo-fone no aparelho celular... Embora muitos surdos dispensem os avanços na área médica, fonoaudiológica e reabilitatória, poucos duvidam das infinitas oportunidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, em especial a Internet. Desta forma, na época em que vivemos, onde propostas educacionais diametralmente opostas coexistem em todos os âmbitos da sociedade, observamos uma avalanche de recursos tecnológicos disponíveis, correspondendo tanto aos objetivos das escolas e clínicas de reabilitação da fala e da audição, quanto aos dos próprios movimentos surdos em todo mundo na preservação de sua língua, de sua identidade e de sua cultura (BASSO, 2003, p. 119).

Essas novas possibilidades tecnológicas não alteram apenas a vida cotidiana das pessoas. De maneira generalizada, alteram todas as ações, condições de pensamento e de representação da realidade e, especificamente, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação formal (AMORIM, 2012). No caso da surdez, a utilização dos recursos das TICs precisa ser mais pesquisada. Para Freire (2003), a integração de diferentes recursos verbais e não-verbais, característica da maior parte dos programas de multimídia, possibilita analisar o funcionamento

discursivo da linguagem de uma maneira peculiar. A autora afirma que, a partir da concepção da surdez como uma experiência visual (SKLIAR, 1999), ponderando todos os aparatos relacionados à surdez (linguístico, cultural, intelectual e outros), a inserção das TICs na educação bilíngue pode construir um espaço privilegiado de produções narrativas e de entrada do aluno surdo no mundo letrado.

No artigo “*Creating and Using Educational Media with a Cultural Perspective of Deaf People*”, Moses, Golos e Holcomb (2018, p. 68) argumenta que a mídia educacional para crianças surdas tem o potencial de apresentar a LS com precisão e uso. Quando as crianças surdas não veem a LS em casa nem na escola, literatura ou mídia, sentem-se inferiorizadas e envergonhadas, levando-as a se questionarem quem são. Algo tão simples, como promover a representatividade das crianças surdas a partir de personagens surdos na mídia, pode afirmar e validar a própria existência desses sujeitos e impulsionar sua motivação e aprendizado. A mídia educacional pode funcionar como espelho para a formação da identidade de crianças surdas ou como ganhos quanto ao aprendizado da primeira e segunda língua, pois fornece modelos de uso da LS. Segundo a autora, crianças surdas em contato com a LS, a partir das TICs, apresentam maior consciência fonológica da LS e, por sua vez, conquistam maior compreensão fonológica da LO.

Entretanto, Moses *et al.*(2018) defende que a tecnologia de comunicação deve incorporar o modelo linguístico e cultural das pessoas surdas, bem como assegurar ambientes midiáticos culturalmente apropriados que promovam interações na LS. Para a autora, as TICs carregam o potencial de capacitar educadores e promover a aprendizagem das crianças. Softwares, sites e outros recursos midiáticos permitem compartilhar a riqueza da cultura dos surdos, como também incentivar o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Assim, acredita que crianças surdas e ouvintes expostas aos diferentes modelos linguísticos ganham empatia pela semelhança e pela diferença.

Dessa forma, sob esses desafios, integrar TICs e materiais impressos ao processo educacional dos surdos como ferramenta pedagógica não pode ser visto como um simples instrumento tecnológico, mas como condição de proporcionar acesso pelo usuário e, por assim, torná-lo um indivíduo crítico e autônomo, que descobre e cria suas próprias respostas mediante essa ferramenta. Para Basso (2003), significa compreender novos códigos de leitura e escrita, novas linguagens e novas formas de interpretar o acesso ao ensino e aprendizagem e seu lugar na

educação. A possibilidade de dispor de recursos visuais facilita a inserção das pessoas surdas e favorece esses usuários. Em particular, a partir dessa concepção, pode-se supor que as tecnologias possibilitam uma nova visão textual, isto é, aspectos multimodais representam diferentes modos discursivos. Sendo assim, a teoria da SS pode dar a entender como funcionais os diferentes modos num texto multimodal, como eles interagem e como cada um significa num texto.

Em entrevista com usuários surdos, Basso (2003) identifica interesse e autonomia no uso das TICs como instrumento de aprendizagem. Entretanto, relatam que a dificuldade está quando encontram características que se orientam por uma perspectiva da língua portuguesa escrita (instruções, textos e outros formatos que se baseiam pela LP) e não apresentam outros modos discursivos (imagem/sinal) que possam auxiliar na compreensão da segunda língua.

Sustentando a concepção da autora, Amorim (2012) afirma que se pode observar, quanto ao uso das TICs na educação de pessoas surdas, uma abordagem de ensino mais direcionada ao ensino oral, enquadrando-se nessa situação todos os programas que têm por meta o treinamento de voz e leitura labial, ou seja, todos aqueles que utilizam o computador fortemente como uma ferramenta em auxílio a tratamentos fonológicos. Nos programas bimodais — LS/LP simultaneamente —, a língua de sinais passa a ser utilizada, mas basicamente como um recurso para o ensino da língua oral. Já os programas baseados na abordagem bilíngue — LS/LP intercaladas — consideram a língua de sinais uma língua natural dos surdos e a língua oral uma segunda língua, de acordo com a identidade e a cultura surda. Santos (2012), em seu artigo, aponta a elaboração de materiais para o ensino de LP e outras disciplinas para o surdo numa proposta bilíngue, e parece que questões referentes à diferença entre L1 e L2 sejam importantes de serem destacadas. Considera evidente que uma situação de aprendizagem de L2 implica a imersão do aprendiz no ambiente da língua-alvo, no qual ele participará efetivamente de diversas ações reais e diárias de uso da língua não dominada, o que não ocorreria numa situação de L1<sup>84</sup>.

Ramos, quanto à experiência na adaptação da Coleção Pitangüá para os alunos surdos, relata:

---

<sup>84</sup> Neste caso, L1 se refere à língua de sinais e, L2, à língua portuguesa.

Sempre acreditamos que o material que produzimos fosse apenas mais uma ferramenta, considerando que o *Livro Digital* fosse apenas e simplesmente um *Livro* em uma mídia diferente. Porém, nos enganamos. É necessário repensar todo o histórico da educação de surdos, as questões específicas da cultura surda e, também, o relacionamento de surdos e ouvintes com o mundo digital (RAMOS, 2013, p. 8).

A autora, em seu artigo sobre o trabalho de adaptação dos LDs, expõe vários argumentos apresentados por professores quanto à operacionalidade do livro digital<sup>85</sup>, e com isso foi necessário pensar na capacitação dos profissionais para utilização desde LD. Muitos professores afirmaram que o CD-ROM não era bilíngue e que apenas reproduzia o livro em papel (LP escrita), pois não sabiam que poderiam acionar, por um clique, a janela do vídeo que reproduz o conteúdo em Libras. Segundo Ramos (2013), alguns professores não acreditavam que seus alunos surdos pudessem acessar os mesmos conteúdos que os ouvintes, e outros solicitaram curso de Libras para maior interação com o aluno.

Ramos (2013) aponta que a maioria das escolas não tem disponibilidade para oferecer um computador a cada aluno surdo, o que dificulta o uso do material em classe inclusiva. Outro fator apresentado foi que, em algumas escolas, o aluno ouvinte não fazia uso da Coleção Pitangüá. A autora afirma que esses entraves podem ser solucionados com as políticas educacionais públicas destinadas à educação bilíngue. Entende que:

[...] essa ação abriu uma porta que nunca mais se fechará, já que a proposta do *Livro Didático Digital Bilíngue* (Português e Libras) passou a ser uma realidade e não mais um sonho e sua utilização, avaliação adequação e ampliação, certamente, será uma questão de tempo (RAMOS, 2013, p. 8).

Faço um recorte, neste momento, para esclarecer que a Coleção Pitangüá fez parte do objeto investigado nesta pesquisa. Saliento que as ponderações de Ramos (2013) quanto à dificuldade no acesso à tecnologia se confirma, e isso foi entrave no uso dos LDs nas diferentes escolas para alunos surdos. Dessa forma, posso considerar que esta pesquisa tem a função de dar o retorno quanto ao uso e

---

<sup>85</sup> Livro digital — expressão identificada no artigo de Ramos (2013), entretanto não usual nos artigos que discutem sobre Livro Didático quanto elaboração e uso. Mantemos o uso da expressão em respeito ao termo apresentado pela autora.

à apropriação desse material, como também possibilitar reflexões quanto à elaboração de materiais adaptados para as crianças surdas.

Enfim, quanto às TICs, temos Freire, que orienta para uma reflexão mais aprofundada sobre a acepção dos termos *tecnologias adaptativas ou assistivas*, como “soluções de hardware e ou de software que objetivam eliminar barreiras que impedem o manuseio do computador” (2003, p. 195). Entretanto, na reflexão de Lins (2012), conjectura-se que, muitas vezes, como se percebe, as questões não dizem respeito somente às adaptações dos elementos tecnológicos, mas linguísticos e discursivos.

[...] como é necessário no caso dos surdos usuários da LIBRAS (que não dominam o Português escrito com proficiência) ou no caso dos ouvintes, onde qualquer língua diferente daquela que esse usuário domina, impedirá que ele faça uso de todos os recursos tecnológicos ali disponíveis, ou seja, seria uma questão fundamentalmente de “tradução”, onde os recursos para um hipertexto (na acepção trazida por GOMES, 2010), ou software, por exemplo, podem ser (re)articulados, obviamente, a partir da compreensão das especificidades dos diferentes usuários e sua (s) língua(s). Diante disso, nesses casos, talvez o melhor termo fosse, então, tecnologias traduzidas (LINS, 2012, p. 3).

#### *4.1.1Lendo textos sinalizados*

No ensejo de promover acessibilidade educativa para crianças surdas, a elaboração e a adaptação de materiais pedagógicos são as ações mais comuns. A entrada da LS nos materiais didáticos abre perspectivas de pensar outros aspectos que envolvem o ensino-aprendizado — para esse caso específico, ler em língua de sinais. Considerando a LS primeira língua, língua visual representada pela imagem em movimento (vídeos/imagem) e base para que se chegue à língua oral escrita, podemos ponderar que a passagem de uma língua a outra só ocorrerá, nas premissas da surdez, através do olhar. Desta forma, para adentrar no mundo da leitura de uma segunda língua, deve-se percorrer, primeiramente, a leitura da primeira língua. Assim, entende que crianças surdas leem em LS.

Para esse pressuposto, busco reflexões em Souza (2015), Krusser (2017) e Quevedo (2013), que investigaram as interações entre crianças/adultos surdos com TICs. Nesse sentido, temos pesquisas que dizem sobre recomendações para cursos on-line, com foco no público surdo, sintetizados na forma de um guia (SOUZA, 2015). Com maior ênfase, baseio nos estudos de Krusser (2017), que

propôs identificar recursos gráficos e ferramentas computacionais que possam contribuir para uma leitura fluida e agradável, como também desenvolveu uma pesquisa aplicada com foco na tradução, de português para Libras, de textos com função didática e, por fim, em Quevedo (2013) um estudo para composição de ambientes virtuais de ensino inclusivos voltados para estudantes surdos e ouvintes, disponibilizando conteúdos similares em diferentes discursos narrativos. Embora as autoras enfatizem que exista pouca investigação no campo da pesquisa sobre a leitura em Libras, em se tratando de uma pesquisa que propõe a análise quanto ao uso e à apropriação do LD pela criança surda durante o ensino de LP adaptado em Libras, não há como não perpassar, mesmo que sutilmente, por essa pauta.

A entrada da TICs na educação oportunizou novos produtos didáticos. Dessa forma, a escrita, comumente representada no modo impresso, passa para os ambientes da *web* configurada em diferentes modos discursivos. Entretanto, para Quevedo (2013), as novas alternativas oferecidas pelas TICs requerem do ser humano um momento de adaptação, de desenvolvimento técnico para se adequar ao domínio e à potencialização dessas novas formas de leitura. A inserção da LS nos conteúdos audiovisuais educativos, a maioria a partir de vídeos, caracteriza-se por: (i) vídeo de língua oral/escrita, em que temos acessibilidade por legendas do texto oral em LP, tradução do texto (oral/escrito) em LS, com intérprete humano ou intérpretes virtuais (avatares) e legendas (texto oral) em escrita de sinais (SOUZA, 2015); (ii) vídeo em língua de sinais<sup>86</sup> intercalado ao texto escrito (LS/LP), sendo a LS apenas para os enunciados de atividades escritas (BUSARELLO 2011, *apud* QUEVEDO, 2013); (iii) vídeo em língua de sinais, com tradução interlinguística<sup>87</sup> e tradução do texto escrito para a língua de sinais (KRUSSER, 2017); e (iv) vídeos sinalizados por surdos (MOSES *et al.*, 2018).

Saliento que, nesta investigação sobre LDs adaptados em Libras, a característica comum encontrada em todo o material foi uma tela digital em língua escrita e acessibilidade feita por tradução do texto (escrito) em LS com intérpretes humanos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), a leitura é um instrumento das práticas pedagógicas. Assim:

---

<sup>86</sup> Modalidade de escrita disponível às pessoas surdas.

<sup>87</sup> O processo de tradução da língua oral para LS se configura como uma tradução interlinguística (texto de partida e chegada estão em línguas diferentes).

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Ler é básico para o progresso na aprendizagem de qualquer assunto. A formação de um leitor competente, segundo os PCN (2001, p. 54), “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”.

Nesse caso, Krusser (2017) questiona se o leitor surdo se sente confortável ao estudar no material traduzido, se a leitura foi confortavelmente e se as interferências gráficas contribuem para os objetivos propostos pelo texto ou pelas diferentes partes do texto quando um texto escrito passa a ser apresentado em vídeo por um intérprete de LS. Ler vídeos em LS exige ações do leitor que são diferentes e bem menos estudadas até agora do que a leitura de textos escritos (p. 17).

Ramos (2000) já adota o termo “leitor/espectador” e mostra que algumas características do vídeo sinalizado configuram o texto em Libras como uma proto-escrita. Com a tradução de um texto escrito para a língua de sinais, temos um vídeo que pode ser reproduzido, arquivado, visualizado em momentos diferentes sem necessitar da presença daquele que fala (KRUSSER, 2017, p. 79).

Ressalta-se que tipos distintos de texto promovem diferentes leituras. Diferentes modos discursivos demandam diferentes atitudes e envolvimento do leitor. Assim, Quevedo destaca que as diferenças ou similaridades de um conteúdo, a linguagem utilizada e seu modo de articulação configuram uma narratividade específica. Portanto, a possibilidade de apresentar um mesmo conteúdo instrucional em diferentes linguagens compõe discursos diferenciados (2013, p. 15).

Ciente da complexidade envolvida no ato de ler nos diferentes tipos de textos e nas diversidades de recursos técnicos, para esta investigação, mantém-se a atenção nos aspectos que enfatizam as condições do leitor surdo para ler e compreender os vídeos em LS, recurso usual no que se refere à adaptação de LD em Libras. Muito relevantes são os aspectos apresentados por Krusser (2017) quanto à eficácia, eficiência e satisfação do leitor surdo na leitura dos vídeos em

Libras, por isso, os embasamentos para essa explanação serão orientados pela pesquisa dessa autora, que esclarece que não intenciona descrever aspectos que envolvam a leitura de textos escritos pelo surdo: o foco é na leitura de vídeos em LS.

Para Krusser (2017), dentro dos pressupostos da surdez, a compreensão do texto e a aprendizagem pode ser beneficiada ou depender de uma abordagem mais visual. Assim, considera que a eficácia de um texto pode estar definida pela sua legibilidade, leiturabilidade e intencionalidade visual. Para a autora,

A legibilidade dos vídeos em Libras para uma leitura confortável depende principalmente das cores, relação figura e fundo, tamanho e resolução. A qualidade dos vídeos pode gerar arquivos de tamanho muito grande, que causam problemas para visualização em caso de conexões lentas com a internet, um tempo longo para download e espaço de memória considerável para arquivamento. A compactação dos vídeos pode ser feita na resolução espacial, com compactação das imagens de cada quadro, e na resolução temporal, diminuindo o número de quadros mostrados por segundo (KRUSSER, 2017, p. 88).

A autora destaca que a divergência entre os alunos surdos, na proficiência da língua de sinais entre os que estão no mesmo nível escolar, interfere na compreensão sobre as condições de leitura em textos sinalizados, embora um texto visível, com sinais reconhecíveis, não garante sua compreensão nem que possa ser agradável e significativo<sup>88</sup> (KRUSSER, 2017, p. 88).

Souza (2015, p. 81) aponta que, a partir de leituras de Marschark *et al.* (2009) e Quevedo, Busarello e Vanzin (2011), com relação à leitura de textos científicos escritos, o aprendizado dos surdos que conhecem LS foi melhor a partir do texto impresso (LO) do que por meio da língua gestual. Isto é, os alunos surdos aprendiam mais a partir do texto impresso do que pela LS. Reforça a ideia de que não basta que o texto esteja legível para que o significado seja compreendido.

Continuando com os aspectos que envolvem a eficácia para a leitura, temos a leiturabilidade, característica que torna possível reconhecer o significado que auxilia na compreensão do texto.

---

<sup>88</sup> Trata de características (design, vestimenta, estrutural frasal na Libras e outros) que tornam possível reconhecer o conteúdo, ou seja, contribuem para que se compreendam os significados do texto (KRUSSER, 2017).

No que se refere à leiturabilidade do material em Libras, o design pode planejar a interação do intérprete com as imagens e valorizar a organização dos elementos no espaço, que é uma característica da língua de sinais. Quando o intérprete descreve visualmente uma situação, pessoa ou objeto ele indica sua posição no espaço, e quando volta a se referir à essa pessoa ou objeto ele se direciona para o local em que o situou. Na configuração das páginas podem-se explorar essas referências espaciais, movimentos, tamanhos relativos e elementos gráficos integrados com a interpretação para destacar informações e conduzir o olhar do receptor (KRUSSER, 2017, p. 90).

[...] outro desafio para a leitura em Libras, pois os dicionários e glossários de língua de sinais, na maioria das vezes, oferecem apenas a opção de se buscar as palavras do texto escrito para acessar o sinal, e quando encontramos uma opção de busca pelos sinais, muitas vezes a organização se dá pela ordem alfabética. Além do obstáculo de vocabulário limitado que alguns surdos enfrentam e da dificuldade de encontrar dicionários que possam amenizar o problema, também encontramos muitos termos, especialmente termos técnicos, que ainda não possuem sinal. Nessas situações, geralmente os intérpretes utilizam a datilologia, empregando o alfabeto manual (*Ibid.* p. 93).

Segundo a autora, a ausência de prática com a leitura em sinais dificulta o reconhecimento das características estruturais do texto sinalizado, e, assim, pode proporcionar desentendimento na leitura. O último item relacionado à eficácia do texto sinalizado é a intencionalidade visual, promover o interesse do leitor pelo texto. Nesse campo, Krusser (2017) foca na vertente da tradução e, assim, considera pertinente refletir quanto a uma tradução que pretenda que o texto-meta cumpra a mesma função do texto de origem, escrito, levando em consideração os aspectos da cognição visual dos usuários da língua de sinais, o planejamento elaborado do design na tradução para Libras e a composição dos elementos que originam o texto sinalizado.

Na tradução de um texto escrito para um vídeo com texto em Libras ocorrerão necessárias transformações na forma. Tanto o texto escrito, como vídeo em língua de sinais apresentam conteúdos verbais, mas na tradução para Libras o texto escrito passa a ser apresentado por um intérprete em vídeo e o projeto editorial sofre uma mudança bastante radical exigindo um trabalho de (re)criação do design, utilizando outros elementos (KRUSSER, 2017, p. 106).

Depois da eficácia, Krusser (2017) considera importante analisar a eficiência da leitura. A eficiência pode ser medida pela agilidade da leitura, ou seja, a dedicação para alcançar o objetivo da leitura. O texto é facilmente compreendido, a

leitura flui rápido e com naturalidade e proporciona melhor navegação e organização da leitura, fazendo com que o leitor atenda aos seus comandos.

O esforço despendido pelo leitor na percepção e compreensão do texto também é um aspecto que deve ser analisado no que se refere à eficiência na leitura. Consideramos que se a carga de trabalho for muito elevada para completar o sentido do texto, o uso dos recursos visuais, propostos para o texto em Libras, pode ajudar a contextualizar e esclarecer os conceitos além de contribuir, em alguns casos, para tornar mais ágil a leitura. Alguns conceitos, especialmente quando ainda não existem sinais para eles, podem necessitar de exemplos e explicações exigindo um tempo maior na apresentação em Libras do que o tempo para a leitura do texto escrito. Parece pertinente observar se o uso de imagens, vídeos, animações ou infográficos facilitariam a compreensão, ou mesmo diminuiriam o tempo de leitura (KRUSSER, 2017, p. 110).

Temos, em Coscarelli (1996), a afirmação de que a leitura é entendida como um complexo processo de fazer inferência, desde a percepção dos recursos imagéticos e gráficos, e acrescenta a ideia das composições estéticas de espaço tanto para texto em LP quanto para texto em LS. O leitor do texto midiático precisa entender seus significados para além do que está visualmente na tela. A produção de inferências é de extrema importância para a compreensão do texto. Segundo a autora, é o processo pelo qual o leitor (ouvinte/surdo) liga a informação textual a itens de seu conhecimento prévio, e assim estabelece sua compreensão do texto.

Sobre a satisfação do leitor nos textos sinalizados, um fator relevante para esse quesito está no uso de uma identidade visual, voltada a crianças/adultos surdos (MOSES *et al.*, 2018), poder fazer com que esse leitor se sinta familiarizado com o material e experimente mais as opções da interface. É importante que ele se aproprie do material e se identifique com suas características. Isso pode também estimular a leitura (*Ibid.*, p. 111). Aspectos como identificação com o intérprete de Libras e a sensação de omissão de informação podem interferir na satisfação do leitor surdo.

Os recursos de design utilizados para a leitura em língua de sinais podem envolver dois aspectos: um relacionado à interface onde será lido o texto, incluindo os elementos do *player* que pode ou não oferecer ferramentas específicas para a leitura em língua de sinais e outro que são os elementos do design de cada texto traduzido. A interface deve contribuir para tornar clara a estrutura e a ordem do texto e oferecer as funcionalidades exigidas para diferentes objetivos do leitor, enquanto a tradução de cada material deverá

contribuir para a fluidez e compreensão do texto (KRUSSE, 2017, p. 112).

A autora considera complexa a promoção de uma leitura agradável e significativa. Contudo, esses vídeos em LS devem seguir requisitos de qualidade para comunicação em LS na sua produção. Nos vídeos com textos em língua de sinais, a posição, o tamanho e a orientação da janela, bem como o uso de recortes ao fundo para sobrepor o intérprete em integração com outros elementos, interferem na leitura. Apesar das restrições, a comunicação por vídeo em LS é mais agradável e inteligível, sendo seu uso indicado por respeitar a comunicação natural dos surdos em sua L1. Por fim, para Krusser (2017, p. 214–215), as observações apontaram para a importância de se desenvolver trabalhos de tradução específicos para o estudo em vídeos com textos em Libras, envolvendo os professores, tradutores e designers e considerando não apenas as diferenças linguísticas, mas as possibilidades didáticas e as contribuições do design para um estudo de qualidade na modalidade visual.

#### **4.2 Materiais didáticos de ensino de L2 para surdos**

Pela pesquisa, verifiquei ainda ser restrita a produção de materiais didáticos de ensino de LPL2 para os surdos, fato confirmado nas entrevistas com os professores participantes da investigação. Eles afirmaram que produzem seus materiais de ensino orientando-se por imagens — retiradas de encartes, revistas e/ou de LD — e consideram que o mais importante é a inserção da LS.

Hildebrand *et al.* (2011), analisando alguns materiais didáticos destinados aos surdos, identificaram que a sua maioria se destina ao ensino da língua de sinais, na sua modalidade sinalizada ou escrita. Salientam que a primeira fase dessa análise compreendeu o levantamento de 15 vídeos com material Libras/Português, 27 websites de internet relacionados à surdez (dicionários, materiais didáticos, vídeos, entrevistas, objetos de aprendizagem, entre outros), 9 CD-ROMs de contos literários e 2 livros didáticos para surdos (HILDEBRAND; KUMADA; NOGUEIRA; SILVA, 2011, p. 5).

Desta forma, continuando a reflexão quanto ao ensino da LP, atendo aos LDs e/ou MDs para surdos enquanto Hildebrand *et al.* (2013) apontam, em seu artigo, dois livros utilizados para o ensino de português para esse público, com viés

bilíngue: *Meus primeiros sinais*, do professor ouvinte Paulo Favalli (2000), e *Brincando e aprendendo com Libras: língua brasileira de sinais*, desenvolvido pelas professoras surdas Irene M. Stock e Karin Lilian Strobel (1999), da Universidade Tuiuti do Paraná.

Os autores relatam que os livros ditos com viés bilíngue apresentam atividades que envolvem palavras e figuras soltas ou enunciados curtos, e por vez desconectados, “que, muito provavelmente, apenas tem a intenção de auxiliar o ensino de conceitos concretos aos surdos” (HILDEBRAND *et al.*, 2011, p. 7).

Barbosa e Bartholomeu (2016) analisam a unidade 3, do livro *Português... eu quero ler e escrever*, de Neiva Albres, publicado em 2010, e relatam que o interesse pela análise se deu por se tratar de um material que pode ser utilizado diretamente pelo aluno e que não se trata apenas de orientações ou atividades a serem adaptadas pelo professor. Explicam que a análise foi pelos aspectos gráfico-editoriais, a partir das concepções de Dias (2009). Assim,

[...] verificamos que os aspectos gráficos estão bem dispostos nas páginas, o conteúdo é adequado ao público alvo, bem como foi possível constatar a realização de um trabalho com alguns elementos próprios da cultura surda. Contudo, observamos a necessidade de contextualização das atividades relativas aos aspectos lexicais e gramaticais, além de uma maior exploração das imagens que foram utilizadas. Conforme aponta Salles e colaboradores (2004), a língua de sinais é uma das maneiras dos surdos estarem no mundo e significá-lo. Eles apreendem o mundo com os olhos e, por isso, sua cultura está baseada na visão. Sendo assim, é importante que o livro didático voltado para o público surdo aproveite ao máximo os recursos visuais, para que o aluno com essa especificidade possa ter um aproveitamento melhor, no que tange ao aprendizado da LP (BARBOSA; BARTHOLOMEU, 2016, p. 26).

As autoras terminam dizendo que os aspectos gráfico-editoriais presentes no material didático contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de português como L2; entretanto, existe necessidade de produção de livros didáticos que contemplem as especificidades desse público de estudantes (BARBOSA e BARTHOLOMEU, 2016, p. 27).

Em 2016, MORAIS e CRUZ apresentam artigo<sup>89</sup> em que refletem sobre a

---

<sup>89</sup> Desenvolvido no programa Viver sem Limite, do governo federal, para o curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, oferecido na modalidade on-line, visando à

elaboração de material didático para o ensino de LP como L2 para alunos surdos do curso de licenciatura em pedagogia bilíngue, modalidade EAD. As considerações finais sugerem que os materiais didáticos devam ser produzidos com conteúdos específicos, que atendam às necessidades dos alunos surdos e recorram à Libras como sua primeira língua e entendendo a LP como sua L2.

Giselli Silva, professora da Faculdade de Letras da UFMG, lança, em novembro de 2018, um livro didático de português como segunda língua para crianças surdas. Segundo a professora, a ideia surgiu da demanda de professores de ter materiais que possam ser usados com as crianças para o ensino de segunda língua. Esse material está disponível na página eletrônica da Faculdade de Letras da UFMG<sup>90</sup>.

Freitas (2018) defende dissertação com o título “A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático” e propõe uma metodologia de ensino por meio de material didático elaborado pela própria, cujo texto base é um conto infantil, considerando três modos de significação: a imagem, a Libras e o português escrito. Quanto aos resultados, a autora manifesta que houve resposta positiva das professoras participantes, embora pondere ser determinante para o sucesso do ensino o desejo do aluno. Por fim, defende a necessidade de mais pesquisas na área e capacitação de professores para o ensino de LPL2.

Dessa forma, constata-se que LDs e/ou MDs para crianças surdas são produtos elaborados por professores e pesquisadores ligados à área da surdez. Faz-se necessário refletir mais sobre os materiais pedagógicos e as práticas de ensino, embora, nesta pesquisa, o foco esteja no uso do aluno surdo de LD que propõe a acessibilidade a esses alunos.

#### **4.3 Descrevendo o objeto da pesquisa: LP adaptado em Libras**

---

formação de pedagogos para atuar no ensino e na gestão escolar com enfoque na educação de surdos.

<sup>90</sup> Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Para esta sessão, proponho descrever o objeto desta pesquisa: LD de ensino LP adaptado em Libras. Tratamos de duas coletâneas: Projeto Pitangú (Editora Moderna) e Coleção Porta Aberta (Editora FTD).

Inicialmente, em contato por e-mail, em 25 de setembro de 2017, a Editora Arara Azul, sobre os livros didáticos adaptados, esclareceu:

Nossa Editora produziu para o MEC diversos materiais didáticos em Libras para serem distribuídos gratuitamente nas escolas e municípios, como por exemplo: Coleção Trocando Ideias (Scipione): Alfabetização e Projetos, no ano de 2007; Coleção Pitangú (Moderna): Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, da 1ª a 4ª série no ano de 2008/2011. Coleção Porta Aberta (FTD): Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, do 1º ao 2º ano, no ano de 2010. Coleção Porta Aberta (FTD): Letramento e Alfabetização, do 1º ao 2º ano; Língua Portuguesa, do 3º ao 5º ano e Ciências, do 2º ao 5º ano, no ano de 2014; Coleção Buriti (Moderna) de História e Geografia, do 1º ao 5º ano, no ano de 2014; Coleção Ápis (Ática) de Matemática, do 2º ao 5º ano, no ano de 2014 (2017).

Ao questionar algumas escolas (bilíngues e/ou inclusivas), tive como resposta o recebimento apenas da coletânea do Projeto Pitangú e que já se ouviu sobre a coleção Porta Aberta. Entretanto, saliento que uma escola pública bilíngue que fez parte da investigação recebeu as duas coletâneas.

Faço um recorte para ressaltar que, em contato com a Editora Arara Azul, esta apontou 13 escolas públicas mineiras (estaduais e municipais) que teriam recebido os livros didáticos adaptados.

O Projeto Pitangú é obra coletiva<sup>91</sup>, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna em 2005. Trata-se de uma coleção de vinte LDs na modalidade impressa e digital organizados por disciplina. As disciplinas são Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Na capa de cada volume, identifica-se a série a que cada um se destina (1ª, 2ª, 3ª ou 4ª ano do ensino fundamental I) e, em destaque (retangular em cores divergentes), a informação sobre PNLD, Libras, FNDE e distribuição gratuita.

No Manual do Professor encontram-se orientações específicas para cada volume quanto ao desenvolvimento das atividades apresentadas. Salienta-se que,

---

<sup>91</sup> O termo obra coletiva é usado pela própria editora. A coleção apresenta LD de diferentes disciplinas como: Português, História, Geografia e Matemática.

no livro destinado aos alunos, há um encarte denominado “Guia e recursos didáticos”, com fundamentos teóricos e metodológicos da proposta.

*Português*, do Projeto Pitangúá, é uma obra em quatro volumes para alunos do 1ª ao 4ª ano. Os volumes se organizam em nove unidades temáticas, constituídas por seções e encerradas com um projeto que pretende promover a articulação entre os eixos da leitura e a produção de textos orais e escritos.

No início de cada unidade, são apresentados textos curtos com curiosidades sobre a temática e questões para serem respondidas oralmente. Em seguida, há uma atividade de desafio e outra que trabalha a imaginação e a produção artística espontânea (desenho).

Em seguida, observa-se que cada unidade é estruturada nas seguintes seções:

“Para ler” e “Vamos ler mais” (textos- base e o trabalho com leitura); “Antes de ler” (conhecimentos prévios sobre o texto); “Vamos estudar o texto” (questões de compreensão e estudo do vocabulário); “Estudo da língua” (aspectos gramaticais e ortografia); “Produção de texto” (produção de textos escritos); “Oficina de criação” (atividades de pintura, colagem, desenho etc.); “Texto expositivo”, “Texto argumentativo”, “Texto instrucional” (leitura de um texto representativo, atividades e proposta de produção); “E por falar em” (linguagem oral); “Projeto em equipe” (desenvolvimento de projetos)” (Guia do PNL D, 2013, p. 230).

*Português*, do Projeto Pitangúá, não é destinado à criança surda e delimita-se em quatro eixos de trabalho: leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos linguísticos.

O primeiro, leitura, propõe muita quantidade de textos e diversidade de atividades, contos, poemas e crônicas, como também indicação de obras ao final de cada unidade. Articulada com a leitura está a produção de textos, com propostas de atividades que auxiliam o aluno na sua elaboração, planejamento e revisão da escrita. No eixo linguagem oral, predomina a conversa e o debate entre colegas, estimulando a capacidade de escuta e compreensão da oralidade. Por fim, conhecimentos linguísticos, em que se introduz conteúdos gramaticais, tem como objeto de ensino os textos que estão no livro.

O livro digital de português, em Libras, é anexo à contracapa do livro da coleção do Projeto Pitangúá, em formato CD-ROM. Observa-se que cada página do livro impresso consta no CD. O diferencial está em os alunos surdos poderem contar

com vídeos, e o conteúdo dessa mídia digital apresenta, ao final de cada frase, um ícone que, quando acionado, abre uma tela com um intérprete de Libras.

Nesse formato digital, salienta-se que todos os textos (títulos, subtítulos, canções, poemas, questões, etc.) se subdividem em unidade de tradução<sup>92</sup>, termo específico usado no campo dos estudos da área de tradução e interpretação em línguas. Nota-se que as unidades de tradução foram divididas por frases e orações. Assim, a cada frase se encontra um ícone que, ativado, exibe uma intérprete traduzindo a frase de LP para Libras, como mostram as Figuras 3 e 4.

Unidade  
**2** Alimentos

Você considera saudável a sua alimentação? Que tipo de alimento predomina no seu cardápio de todo dia? Você gosta de ter hora certa para almoçar, lanchar e jantar? Que tipos de alimentos você sabe que são saudáveis, mas não gosta de comer? Se você pudesse escolher, que comidas você comeria frequentemente?

**QUE CURIOSO!**  
**O mistério da pipoca**

Que pipoca é uma delícia todo mundo sabe. Mas você tem idéia do que faz aquele grão duro de milho estourar e virar uma coisa tão gostosa? O milho de pipoca tem uma casca fina. Quando você esquenta o grão, a água que existe dentro dele vira vapor. Dai, esse vapor não consegue escapar pela casca e acaba fazendo o grão explodir. Interessante, não é? Melhor ainda é comer!

Recreio, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7, 2000.

MENU UNIDADES: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 Sair 32

**FIGURA 3: Atividade da unidade 2, 3ª série**

Fonte: *Português: 3ª série. Coleção Pitanguá, 2005. p. 32.*

<sup>92</sup> Unidade de tradução é um segmento do texto de partida, independentemente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. A unidade de tradução pode ser considerada a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da unidade de tradução e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível (ALVES, 2000 apud MIRANDA, 2010).



**FIGURA 4: Atividade da unidade 2, 3ª série – modo digital**

Fonte: *Português: 3ª série. Coleção Pitangá, 2005. p. 32.*

Já a coleção Porta Aberta é obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora FTD. Na capa de cada volume, identifica-se a série a que cada um se destina (1ª, 2ª, 3ª, 4ª série ou 5º ano do ensino fundamental I) e, em destaque, (retangular e cores de diferentes) informações sobre ano, PNLD, Libras, FNDE e distribuição gratuita. Não há, no entanto, representação gráfica que identifique o material como um LD adaptado também para crianças surdas, como mostra a Figura 5:



**FIGURA 5: Capa do LD de LP da Coleção Porta Aberta — detalhe selo PNLD**

Fonte: *Língua Portuguesa, 5º ano. Coleção Porta Aberta, 2011.*

Porta Aberta, Língua Portuguesa, é uma coleção que apresenta várias seções para o estudo dos conhecimentos linguísticos, entre elas, “Estudo da

língua”, que prioriza as convenções ortográficas e do sistema de escrita alfabética, estimula a reflexão sobre as regularidades da escrita alfabética e apresenta atividades didáticas que possibilitam o aprendizado de mecanismos de organização do léxico através do entendimento do significado das palavras e da significação do texto e contexto em que aparecem (PNLD, 2016, p. 114). Trata-se de LDs na modalidade impressa e digital com dois focos de ensino: letramento e alfabetização e matemática. Quanto à coleção do ensino de LP, letramento e alfabetização, segundo o guia do PNLD de 2016, em que consta a coleção, as unidades são organizadas em torno de um ou mais gêneros textuais que circulam em diferentes esferas da ação humana. Em menor grau, o gênero também é referência para o trabalho com conhecimentos linguísticos (PNLD, 2016, p. 120).

O Manual do Professor reproduz o livro destinado aos alunos, com as respostas previstas para as atividades, bem como orientações e comentários sobre elas. A seção “Orientações para o professor” descreve a organização interna da obra e orienta o professor em relação ao seu uso. As seções “Ensino-aprendizagem de línguas”, “Avaliação”, “Organização da obra”, “Um momento, professor... hora de reflexão!”, “Sugestões de leitura”, “Bibliografia” e “Orientações específicas” de cada volume trazem os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho com a coleção (PNLD, 2016, p. 112).

A coletânea de textos é relativamente diversificada, com predominância de literatura para crianças, bem como textos da tradição oral, da vida cotidiana e da esfera jornalística e científica. Cada volume da coleção está dividido em nove unidades organizadas em torno de um ou mais gêneros textuais e propõe atividades de leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos, análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e convenções ortográficas.

Todo o material é acompanhado por CDs, cujo conteúdo reproduz cada página do livro correspondente e traz sua tradução para a LS. Assim como no Projeto Pitangá, os alunos surdos podem contar com vídeos e com o recurso digital em que aparece um intérprete de Libras. A tradução da coleção Porta Aberta foi desenvolvida também pela editora Arara Azul, em 2010.

A autora Clélia Regina Ramos (2013), no artigo “Livro didático digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos”, se refere a esses trabalhos como livro didático digital. Nesse formato, salienta-se que todos os textos (títulos, subtítulos, canções, poemas, questões, etc.) se subdividem em unidade de

tradução<sup>93</sup>. Diferentemente da produção do Projeto Pitangá, as unidades de tradução estão divididas por parágrafos e a janela do sinalizador é maior.

Ao visitar o site da Editora Arara Azul<sup>94</sup>, não se encontram informações quanto a essa modalidade de adaptação. A editora apresenta, na seção Parceiras, projetos editoriais especiais com o MEC e com algumas editoras, como Moderna, FTD, Scipione e Ática.

A partir dos próximos capítulos, 5 e 6, dedico ao objeto da pesquisa o uso e a apropriação de LDLP adaptado em Libras pela criança surda. Intenciono, no capítulo a seguir, apresentar os processos metodológicos adotados na investigação e os modos definidos para a apresentação dos eventos que serão discutidos no capítulo 6. Assim, começa-se a expor os procedimentos que desenharam a execução da pesquisa.

---

<sup>93</sup> Relembra que a Unidade de Tradução é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor (FÁBIO ALVES, 2000).

<sup>94</sup> Disponível em [www.editora.arara.azul](http://www.editora.arara.azul), acesso em nov./2018.

## 5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA<sup>95</sup>

Para a discussão dos procedimentos, trago os autores Ezpeleta e Rockwell (1989) e Dixon, Frank e Green (1999), que trabalham com a etnografia no campo da educação; Fernandes (2015), que pondera quanto à observação participante; e Gumperz (1991), que diz, especificamente, da sala de aula. Para a transcrição dos dados coletados, apoio em Pimenta (2001) e Rodrigues (2008).

O objetivo da pesquisa é investigar o uso e a apropriação, pelo professor e pelo aluno surdo, do livro didático de português adaptado para ele no aprendizado dessa língua com base na multimodalidade, nos diferentes modos de recursos significativos e na visão de língua e linguagem como semiótica social.

Entende-se que esta pesquisa tem o caráter qualitativo, de cunho etnográfico, com foco no objeto analisado e estudo das particularidades e experiências dos participantes. Numa pesquisa dessa natureza, pode-se evidenciar como ocorrem as oportunidades construídas de leitura e escrita, em uma atividade didática, do LD de LP adaptado para Libras, no conteúdo exposto aos alunos surdos pelo professor. Pode-se evidenciar as situações de compreensão e incompreensão que promovam o aprendizado num dado contexto de pesquisa, gerando a possibilidade da reflexão acerca dos encadeamentos internos e do processo de conhecimento definido nesse ambiente educativo (DIXON, FRANK e GREEN, 1999).

Tratando de uma pesquisa que se realiza dentro do âmbito escolar, não se pode deixar de refletir quanto ao espaço físico em que se dá a pesquisa: a escola. De tal forma, acredita-se que a sala de aula possa oferecer diversas oportunidades de investigação, por se tratar de um espaço educacional no qual estão inseridos participantes com diferentes constituições físicas, linguísticas e culturais.

Pode-se dizer que a pesquisa de cunho etnográfica (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, DIXON; FRANK; GREEN, 1999) pressupõe alguns encaminhamentos prévios — elaboração de perguntas de pesquisa, levantamento dos potenciais sujeitos, delimitação do espaço e do grupo social e seleção dos instrumentos a serem utilizados inicialmente —, que vão se restringindo a um ponto recorrente em que a pesquisa se concentrará.

---

<sup>95</sup> Os procedimentos metodológicos se assemelham aos adotados por Miranda (2010).

O ambiente escolar investigado oferece, mediante a análise de dados coletados, as competências comunicativas que regulam e criam as interações verbais e não verbais dos atores e como elas contribuem para o processo de ensino. Os princípios e práticas dos membros de um grupo, nesse caso, o aluno surdo, o professor e o LD adaptado<sup>96</sup>, na interação escolar, são recursos materiais usados na construção de entendimentos a respeito do que acontece em sala de aula e de como pode se dar a apropriação desse LD de ensino de LP2 para surdos.

Nesse sentido, estabeleceu-se uma agenda de trabalho que garantisse o desenvolvimento da pesquisa. Assim, por se tratar de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizou-se: (i) localização das escolas com alunos surdos incluídos no 4ª ano do ensino fundamental I; (ii) contato com a direção, para apresentar a proposta de pesquisa e negociar um contrato social com a escola e com os membros participantes da pesquisa; (iii) escolha da unidade didática e do LD a serem aplicados aos alunos — neste caso, esclarece-se que o professor determinou a unidade didática e o LD —; (iv) acompanhamento da aplicação das atividades da unidade escolhida pelo(a) professor(a); (v) coleta de dados — os recursos tecnológicos utilizados foram gravação em vídeo e gravação de voz —; e (vi) entrevista com os participantes (alunos e professores), a fim de questioná-los quanto ao LD, os pontos positivos e negativos da unidade aplicada.

Para alcançar o objetivo principal, dispus a execução de ações como: (i) descrever e analisar o uso que se faz do LD adaptado pelo professor (regente/sala de recurso), os efeitos dessa utilização e a avaliação do LD pelo professor; (ii) identificar, descrever e analisar as atividades de ensino de LP apoiadas nos recursos orais dessa língua e adaptadas para os alunos surdos; (iii) analisar atividades que apresentam uma condição panorâmica multimodal e se estas promovem maior compreensão e execução da proposta didática; (iv) analisar os atributos didático-visuais proporcionados pela adaptação do LD, tendo em vista verificar se servem de apoio ao aprendizado; (v) verificar se o professor e o aluno surdo utilizam os recursos não-verbais como suporte para a leitura na segunda língua e se estes favorecem o aprendizado da LP2; (vi) analisar as estratégias de uso pelo professor e pelo aluno surdo do LD impresso, do LD adaptado em LS e como trata simultaneamente de diferentes modos de registro (LP/LS); (vii) analisar

---

<sup>96</sup> Um artefato inserido pelo pesquisador.

as atitudes do professor-aluno no cumprimento ou não da tarefa solicitada no LD (impresso e/ou adaptado) e se, para o registro das respostas, faz uso das tecnologias da escrita (lápiz, borracha e papel) e/ou das típicas de ambientes digitais (mouse, teclado e tela); e (viii) identificar como estão apresentadas as traduções em Libras dos enunciados e das atividades e se essas traduções facilitam ou comprometem o aprendizado desses alunos.

Como pesquisadora, minha atuação foi observar a dinâmica estabelecida na sala de aula e/ou sala de recurso quanto ao uso do LD pelo aluno e pelo professor. A observação tem um papel fundamental no processo de registro dos dados por gravação de vídeo, notas de campo condensadas que vão fornecer as bases para uma posterior descrição e interpretação do que está acontecendo no contexto. Além disso, ao final da coleta dos dados, conversei com os envolvidos sobre a experiência da pesquisa e solicitei que destacassem os pontos positivos e negativos do LD. Essa conversa foi gravada em vídeo e áudio.

Na sala de aula, ambiente investigado, como pesquisadora, utilizei a observação participante na coleta de dados. Segundo Fernandes (2015, p. 490), a observação participante é uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s), primordialmente entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações nos quais os sujeitos vivem — que é por todos construído e reconstruído a cada momento. No caso desta pesquisa, há convívio, compartilhamento e integração na sala de aula, mas não me envolvo com a atividade de ensino. Em outras palavras, não ocupo o lugar do professor na relação com o aluno surdo no momento de uso e apropriação do LD.

Estar presente, durante os eventos de aplicação das unidades didáticas, permitiu-me participar da dinâmica que envolvia o(s) aluno(s) surdo(s), o docente e o livro didático adaptado e, assim, conhecer de perto a realidade do objeto investigado. Ao observar o objeto da pesquisa, espera-se desvelar as tramas reais que se efetivam nesse contexto e que se estruturam a partir dos modos de operação desses espaços sociais onde se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar. Dessa forma, metodologia com viés etnográfico e observação participante têm como objetivo:

[...] estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Ou seja, um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc. [...] (MARTINS, 1996, p. 270).

Miranda (2010), apoiada em Cook-Gumperz (2002), ressalta que cada variável linguística possui um valor simbólico, e, para investigação, faz-se necessário compreender como as pessoas respondem ao objeto pesquisado — nesse caso, o LD adaptado. É nesse processo interativo que os participantes negociam as interações que conduzem para o processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, ao eleger a investigação de cunho etnográfico para a pesquisa, acredito que ela possa descrever a complexa relação dos participantes, auxiliar na compreensão dos padrões culturais e nas práticas discursivas, que envolvem o acesso ao LD adaptado pelo aluno surdo, e na construção das oportunidades de aprendizado e participação.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), quanto à pesquisa de cunho etnográfico, esta apresenta grandes contribuições ao campo educacional, uma vez que colocam em destaque aspectos da cultura escolar, como a caracterização que o professor faz do aluno ou o que faz o aluno quando diante das diferentes situações escolares. Assim, a escolha pela investigação etnográfica possibilita pensar sobre a cultura como um estado em constante transformação à medida que interage através do tempo e dos eventos. Dessa forma, alinha-se à proposta das concepções teóricas que norteiam a análise dos dados coletados.

Gumperz (1991), em seu artigo “A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização”, afirma que, através de estudos de cunho etnográfico, realizados em diferentes séries escolares, os eventos de fala ocorridos em sala de aula mostraram regularidade nas interações e na manutenção das normas que gerenciam esses eventos dialógicos, dando a entender que essa linguagem é característica do ambiente escolar. Sob essa ótica, é possível presumir, ainda, as artimanhas

linguísticas, as características particulares da interação entre os participantes e como, por meio das atividades didáticas, é desenvolvida a condição do aprendiz na sala de aula (MIRANDA, 2010, p. 94).

Ainda refletindo sobre a sala de aula pesquisada, Gumperz (1991) orienta que a observação pode mostrar quando o conhecimento não é comum ao grupo e também propiciar um entendimento diferenciado em cada indivíduo, informando, ainda, se esses desentendimentos são compartilhados e conduzidos para a busca de novas concepções.

Saliento que a pesquisa não está baseada na quantidade numérica; os procedimentos de análise darão como relevantes os aspectos que se fazem representar a Libras, bem como as escolhas linguísticas realizadas pelo tradutor/intérprete na transposição da LP para a LS e vice-versa:

[...] pesquisar o discurso é buscar por seus sentidos em meio ao significado expresso nas estruturas sintáticas, na disposição do texto, na eleição da ordem direta ou indireta, da voz passiva ou ativa, entre outras escolhas que podem ser feitas nos textos escritos. Ao trabalhar com multimodalidade não é diferente, pois também há sentido em gestos, sons e imagens. Textos imagéticos, por exemplo, apresentam sentidos velados na forma da construção ou da apresentação/disposição das imagens, fotos, desenhos e outras modalidades (FERRAZ, 2011, p. 31).

Diante dessas considerações, acredito que, em uma pesquisa em sala de aula orientada por abordagem que, metodologicamente, segue os princípios de uma investigação qualitativa de cunho etnográfico, norteadas por pressupostos teóricos que concebem a língua(gem) como uma ação social, pode-se evidenciar como ocorrem as oportunidades construídas em uma atividade didática e no conteúdo exposto aos alunos surdos, assim como situações de compreensão e incompreensão que promovam o aprendizado num dado contexto. Em suma, pretende-se, ao final da pesquisa, mapear o processo de como são as práticas diárias de uso e apropriação do LD adaptado, ensino de LP, para alunos surdos.

## **5.1 Conduta investigativa**

Na proposta inicial da pesquisa, o grupo almejado seria composto por alunos do quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, região de Belo Horizonte, escola bilíngue e inclusiva, estadual e/ou municipal. Desta maneira, o LD de ensino de LP

adaptado em Libras escolhido corresponderia ao 5º ano, podendo ser do Projeto Pitangüá ou da Coleção Porta Aberta.

No primeiro momento, identifiquei que a maioria das crianças surdas dos anos iniciais de Belo Horizonte se concentravam em diferentes escolas do município e em uma escola estadual, frequentando sala de aula bilíngue, sala de aula inclusiva e sala de recurso. Assim, busquei apoio de um servidor municipal da Educação para identificar quais escolas recebiam alunos surdos. Deparei-me com oitenta e duas escolas que possuíam um ou mais alunos surdos em sala de aula inclusiva e/ou sala de recurso e/ou sala de aula bilíngue.

Observo que a maioria das crianças surdas, anos iniciais, que frequentam as escolas municipais estudavam em escolas da Região Norte do município, dos bairros Venda Nova e Barreiro<sup>97</sup>. Numa segunda análise, identifiquei um aluno surdo que frequentava uma classe mista (surdo/ouvinte), cursando o quinto ano (Região Norte), e uma sala de aula bilíngue, multisseriada<sup>98</sup>, com um aluno do quinto ano (região de Venda Nova). Assim, retornei o contato com a servidora municipal e solicitei apoio na mediação com a direção da escola municipal localizada na Região Norte da capital.

Nessa escola há um aluno surdo entre alunos ouvintes na sala de aula do 5º ano do ensino fundamental I. Esse aluno tem apoio do intérprete educacional (IE) e frequenta a sala de recurso, no contraturno, na mesma escola.

A direção considerou a proposta interessante e prontificou-se a conversar com a professora regente para que lhe fosse apresentada a proposta de pesquisa. No encontro, a professora afirmou desconhecer o LD adaptado e mostrou muita resistência à pesquisa. Argumentou sobre a desordem que provocaria na sala de aula; sobre a inviabilidade de levar um computador para dentro de sala; sobre não haver LDs disponíveis para os alunos e sobre a escola não ter uma sala de informática. Segundo a professora, o equipamento de informática distrairia os alunos ouvintes e as atividades propostas pelo livro didático (Projeto Pitangüá ou Porta Aberta) não estavam em acordo com seu plano de aula, e, por fim, não aceitou a entrada de nenhum equipamento (câmera/gravador) para registro da aplicação da

---

<sup>97</sup> Observa-se, pela planilha da SME/BH, as escolas que atendem crianças surdas, na sua maioria, localizam nas regiões noroeste e norte da capital. Tal fato não é objeto de investigação desta pesquisa.

<sup>98</sup> Uma sala composta por alunos de diferentes anos escolares.

unidade didática. Dessa forma, aceitei as condições e lhe propus que escolhesse a unidade e o LD. Expliquei que minha presença em sala de aula não se delongaria além da aplicação da unidade. O LD e o prazo de início e término das atividades didáticas seriam determinados pela professora.

Depois de todos os questionamentos esclarecidos, a professora escolheu a unidade didática e definiu a data para darmos início ao trabalho. Como a escola não dispunha de livro didático, propus: (i) digitalizá-lo e encaminhá-lo à professora; (ii) fazer fotocópia da unidade para cada aluno da sala, a fim de que todos tivessem material para a aula; e (iii) levar um notebook para uso do aluno surdo.

No intuito de confirmar o início da investigação, tentei com a professora vários contatos (celular, WhatsApp, e-mail), mas não tive nenhum retorno. Com isso, procurei a direção da escola, que me comunicou a desistência da professora. Diante do fato, procurei pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação de BH (SMED), área de inclusão de alunos surdos, como também fiz contato com uma escola especial de educação de surdos que recebeu os LDs. Com a possibilidade de não ter adesão de escolas, professores e alunos surdos, procuro a Escola Bilíngue para Surdos, entidade filantrópica de Divinópolis, Oeste de Minas Gerais, que não recebeu os LDs.

Os gestores da SMED-BH indicaram escolas, mas não contribuíram na mediação. Assim, retorno à servidora municipal e solicito seu auxílio na mediação com o professor da sala de recurso, região de Venda Nova, que atendia alunos surdos. Percebo que, nas escolas municipais, a adesão do professor abre portas para investigação na escola. Assim, o professor pode ser o elo entre a direção, os alunos e o LD.

Após todos os procedimentos, foram definidos espaços educacionais investigados: (i) uma sala de recurso/AEE em escola inclusiva da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte; (ii) uma sala de aula bilíngue com alunos surdos da rede pública estadual da cidade de Belo Horizonte; e (iii) uma sala de aula bilíngue, sociedade educacional e beneficente, em Divinópolis.

A observação ocorreu durante as aulas do componente curricular (disciplina) de Língua Portuguesa. A coleta dos dados aconteceu durante a aplicação de uma unidade didática, pelo tempo/hora/dia, determinado pela(o) professora(a) em um turno. Minha presença na sala de aula foi acertada com a direção e professora regente.

No final da aplicação da unidade didática, tive a oportunidade de conversar com os participantes: (i) alunos(as) e (ii) professor(a) e direção. Na sala de recurso, a interação aconteceu em dois momentos diferentes: um com o aluno e outro com o professor. Na escola pública da capital, sala bilíngue, fizemos um círculo com os alunos e a professora e, assim, responderam e viram as respostas dos colegas. A posteriori, particularmente, conversei com a professora. Em Divinópolis, escola bilíngue, houve dois momentos de interação. Primeiro, entre professora e alunos, que permaneceram em seus lugares, em fileira. Posicionei-me à frente deles e fiz os questionamentos, enquanto a professora apenas assistiu. Eles movimentavam para ver a resposta dos colegas. No segundo momento, conversei com a professora e a direção sem a presença dos alunos.

### **5.1.1 Registro da pesquisa**

Para a anotação dos dados, usou-se uma câmera de vídeo<sup>99</sup> e um caderno de campo. Diferentes objetivos têm os equipamentos de registro. Primeiramente, com a câmera de vídeo, foi possível registrar os eventos *in loco* e as atividades ocorridas entre os participantes. Dessa forma, a filmadora é um recurso que permite retornar à cena registrada para análises mais completas. No caderno de anotação, por sua vez, foram registradas situações que a câmera de vídeo não teve condições de capturar. O caderno é também um espaço em que o pesquisador faz suas inferências e comentários de cenas que o auxiliarão em consultas futuras.

A cada sala investigada houve mudança do espaço físico, e, assim, a câmera de vídeo foi posicionada de acordo com a estrutura da sala de aula. Entrei nas salas com apenas uma filmadora e busquei encontrar uma boa posição para capturar cenas com todos os envolvidos. Então, na primeira sala, AEE, professor e aluno sentavam-se lado a lado, de frente para o computador. A melhor posição para a câmera de vídeo foi atrás do professor e do aluno. Na segunda sala, sala bilíngue da capital, os alunos mudaram de espaço duas vezes. No primeiro dia da investigação, a professora e os alunos permaneceram na sala de aula comum, e os alunos sentavam-se em fileiras paralelas, lado a lado, de frente para a professora e

---

<sup>99</sup> Esclareço que houve estranhamento por parte dos envolvidos com a presença da filmadora na sala de aula. Com os alunos, o desconforto foi solucionado com a permissão de se verem nas filmagens e, com os professores, com a informação sobre início e término da filmagem.

para o quadro-negro. Nesse dia não foi usado nenhum equipamento de informática e, para o registro de todos os envolvidos, a câmera de vídeo foi posicionada ao fundo, na mesma linha de direção do bloco de cavalete, do lado da janela. A partir do segundo dia de coleta, as aulas foram na sala de informática, e o registro de imagem ficou bastante comprometido. Também não houve registros no caderno de campo, pois permaneci de pé, ao lado da filmadora, a fim de movimentá-la e registrar os melhores ângulos dos eventos. A sala de informática era retangular, dispunha de dez computadores, frente a frente, cinco de cada lado, e, diante cada um, duas cadeiras. A filmadora não conseguiu capturar toda a imagem da sala, portanto optou-se por coloca-la ao lado da porta de entrada e definiu-se que ora captaria a imagem de um lado, ora de outro. Nessa posição, o equipamento não interferiria na movimentação dos alunos nem da professora. A filmadora concentraria nos alunos que apresentassem maior desenvoltura com o objeto de estudo, o LP adaptado em Libras disponível em CD-ROM.

Na terceira sala, em Divinópolis, os alunos se sentavam em fileiras, um atrás do outro, de frente para a professora e para o quadro-negro. Essa sala tinha duas mesas do professor: uma usada pela professora, na frente e ao lado do quadro-negro, e outra no centro da sala, diante das carteiras dos alunos, que serviu para acomodar o computador (tela e teclado). O CPU foi alocado no chão. Nessa sala, a filmadora foi posicionada do lado contrário à mesa do professor e nos fundos da sala. A câmera de vídeo conseguiu registrar os alunos e a professora. Entretanto, não conseguimos obter uma boa visibilidade da imagem projetada no quadro-negro — nesse caso específico, como os alunos não dispunham de computadores individuais, a unidade didática foi projetada numa tela fixada ao quadro-negro sob domínio da professora, enquanto os alunos seguiam as atividades pelo LD.

Como era necessário registrar os participantes em interação com o LD adaptado em Libras, considerei forma de interação um ato não verbal, como balançar a cabeça, sorrir ou expressar facialmente revelando uma incompreensão, por exemplo. Visando minimizar a interferência como pesquisadora, procurei sentar-me ao lado da câmera e não houve apoio para fazer as anotações. Em alguns momentos da interação em sala de aula, foi impossível fazer registros no caderno. Ao final de cada aula, fora da escola, como procedimento, passei a anotar os registros armazenados mentalmente.

Vale destacar que, durante os procedimentos de coleta de dados, as questões e condutas éticas foram observadas e mantidas. Nesse sentido, quanto ao termo de consentimento para a pesquisa, este foi assinado antes de darmos início à coleta de dados. Em duas escolas, a direção fez o contato com os pais e colheu as assinaturas. Em outra, a direção convocou os pais para uma reunião e, assim, pude explicar o propósito da pesquisa e colher a assinatura dos familiares. Contudo, esclareço que, em cada escola, professores, alunos e seus responsáveis assinaram termo de anuência de pesquisa, no qual assumo o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem dos participantes. Conforme orientação do termo (Anexo I), não serão utilizadas as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, bem como os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo.

Para compreender o comportamento dos participantes da pesquisa, faz-se necessário explicar sobre as salas de aula investigadas, como se organizaram para participar da pesquisa, sua dinâmica estrutural para a aplicação da unidade didática, suas condições e sua forma de acesso ao recurso tecnológico. Alguns eventos, para análise apresentadas a seguir, tiveram como base as relações entre o LD e os envolvidos a partir da funcionalidade na sala de aula. Assim, mais adiante, estarão transcritos os dados coletados, de forma mais detalhada, em unidades de mensagem. Alguns mapas desses eventos foram construídos e analisados para que fosse possível identificar os modos adotados que conduziram o entendimento e as respostas das unidades estudadas.

## **5.2 Os contextos observados: as salas de aula investigadas**

### **a) Sala de recurso — AEE da rede pública municipal**

A sala de recurso Atendimento Educacional Especializado fica em uma escola inclusiva da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte. Considerei essa sala um caminho mais fácil, pois a relação está apenas entre o aluno e o professor. Outro facilitador do contato com professores foi fazê-los conhecer minha trajetória dentro da educação e, principalmente, dos movimentos na comunidade surda.

O primeiro contato, por telefone, foi com o professor responsável pela sala de recurso e por acompanhar os alunos surdos da região. A escola localiza-se na região de Venda Nova e os alunos surdos estão matriculados no ensino fundamental. Entretanto, a sala de recurso atende também a alunos surdos de outras escolas da rede. O professor participante elege a Libras como língua base na interação com os alunos surdos e considera a proposta relevante, imediatamente se prontificando a comunicar à direção da escola. Com a anuência escolar, agendei pessoalmente um encontro com o professor, a fim de apresentar o projeto e selecionar o LD e a unidade didática, bem como o aluno e os horários. O contato com os pais para autorização da participação dos filhos na pesquisa foi feito pelo próprio professor participante.

A pesquisa trata do uso e da apropriação do LD de ensino de LP adaptado para Libras do 4º ano, que atualmente se refere ao 5º ano. Como não estava determinado o LD nem a unidade a ser aplicada, dei ao professor participante a liberdade de escolha. Entendi que, dessa maneira, a eleição da unidade pudesse estar em sintonia com o Plano de Atividade Pedagógica e, assim, causar menos interferência na dinâmica da sala de recurso e na regência.

A escolha foi pelo LD de ensino de LP da Editora FTD, coleção Porta Aberta, do 5º ano, unidade 3, das páginas 49 a 64 (2011). A unidade é dividida em: (i) “Preparação para a leitura” — desenho e perguntas sobre o desenho; (ii) “Texto” — gênero a ser lido; (iii) “Estudo do texto” — questões sobre o texto a serem respondidas oralmente pelos alunos; (iv) “Outro texto”; (v) “Estudo de texto” — respostas orais; (vi) “Você já leu?” — sugestão de títulos para leitura; (vii) “Só para lembrar” — retoma os textos lidos (discussão oral) e inicia atividade com a escrita; (viii) “Com que letra” — atividade de ortografia baseada na oralidade; (ix) “Estudo da língua” — conhecimentos linguísticos (oxítonas, acentuadas ou não, com base na oralidade); e (x) “Produção de escrita” — atividade em dupla que propõe narrativa do cotidiano, linguagem coloquial e atenção a pontuação e ortografia.

Essa coleta durou três meses e foram envolvidos dois alunos. Primeiro, um aluno surdo de nove anos matriculado em uma classe bilíngue do 5º ano (multisseriada, segundo o professor), no turno da manhã, em outra escola da rede. O aluno comunica-se pela Libras e tem um irmão mais velho, também surdo, que estuda na mesma escola e frequenta a mesma sala de recurso. Nessa sala, o aluno é atendido pelo professor de LP e por uma instrutora surda, que lhe ensina Libras.

A outra aluna surda contava dezesseis anos no momento da pesquisa e cursava o 8º ano na mesma escola, sala inclusiva (com apoio do IE) e sala de recurso. Frequentei a escola duas vezes por semana. A cada visita, filmava 90 minutos de atendimento, levando a um total de 40 horas/aula filmadas.

Ressalto que essa escola pesquisada não está na relação de escolas que receberam os livros didáticos adaptados pela Editora Arara Azul, por isso disponibilizamos o material. Assim, foi disponibilizado um CD, e a unidade didática escolhida pelo professor foi copiada em cores e entregue aos alunos. Destaco que a sala de recurso era equipada com computadores (sem conexão com internet), televisão, materiais de ensino de Libras, revistas e materiais escolares.

No primeiro dia da investigação, observei que os computadores estavam com vírus, causando demora até o início da atividade. Também, por um bom tempo, o professor tentou ligar e abrir o CD; trocou de equipamento e demonstrou pouca habilidade com a ferramenta tecnológica.

A sala de recurso, nessa escola, é uma sala ampla, que dispõe de armários. Na sala, geralmente, estão presentes dois instrutores surdos e dois professores, cada um atendendo, simultaneamente, grupos diferentes de alunos. Sempre nas sextas-feiras, a sala de recurso tinha um grande número de alunos surdos. Mesmo não se tratando de dados para a pesquisa, questionei o professor sobre a presença de tantos alunos surdos na sala de recurso, ao que ele responde ser a proposta de promover maior intercâmbios entre alunos surdos de diferentes idades e uso/domínio da LS.

Para a segunda aluna, visitei a escola duas vezes na semana, por seis semanas, e registrei em vídeo 60 minutos de aula a cada visita, somando um total de 12 horas/aula. Com essa aluna, o professor trabalhou: (i) “Preparação para a Leitura” — desenho e perguntas sobre o desenho; (ii) “Texto” — gênero a ser lido; (iii) “Estudo do texto” — questões a serem respondidas oralmente pelos alunos sobre o texto; (iv) “Com que letra”; e (v) “Estudo da língua/oxítonas”.

## **b) Sala de aula bilíngue, escola especial da rede pública estadual**

Situada na capital Belo Horizonte, essa escola atende alunos surdos, com ou sem outros comprometimentos, nos três turnos. Nos turnos da manhã e tarde, alunos da educação precoce, a saber, crianças surdas até seis anos, e fundamental

I. À noite, funcionam turmas de jovens e adultos surdos (EJA). Os professores lecionam usando a Libras como língua base, sendo o português, na sua modalidade escrita, considerado segunda língua.

Após a anuência da direção e contato com a professora regente, damos início à coleta no 1º semestre de 2018. A professora é regente de uma turma do 5º ano, ensino fundamental, turno tarde. A turma é composta por sete alunos — três meninos e quatro meninas, entre doze e dezoito anos. A aplicação da unidade ocorria às quintas-feiras, no turno da tarde. Foram quatro visitas, com um total de 12 horas/aula filmadas.

Os pais dos alunos foram convocados para uma reunião, na qual expliquei o motivo da pesquisa, os pontos positivos e negativos da coleta de dados, bem como os benefícios para a educação dos surdos. A aprovação dos pais foi unânime.

Antes da entrada na sala de aula, a professora regente manifestou a preocupação do uso da unidade referente ao LD do 5º ano. Seu argumento era o distanciamento da realidade linguística entre alunos surdos e alunos ouvintes, uma vez que a LS era usada apenas na escola e esses tinham poucas oportunidades de interagir com a LP na modalidade escrita. No sentido de não constranger os alunos e minimizar os entraves com a dinâmica da unidade pedagógica, deixei livre a escolha do LD, seu volume, ano de referência e unidade didática.

A escolha foi pelo LD de ensino de LP da Editora FTD, coleção Porta Aberta, 2ª série, unidade 3 três, 2011, das páginas 49 a 67. A unidade se divide em: (i) “Preparação para a leitura” — versos e cantigas infantis; (ii) “Texto” — gênero a ser lido; (iii) “Estudo do texto” — questões a serem respondidas por escrito; (iv) “Para se divertir” — atividade com os colegas; (v) “Estudo da língua” — ordem alfabética, atividade escrita; (vi) “Com queLetra” — atividade de ortografia; (vii) “Outro texto” — poema/atividade oral; (viii) “Produção” — pesquisa e leitura de poemas<sup>100</sup>.

Essa escola consta na lista das instituições que receberam os livros gratuitamente. Entretanto, a professora não localizou um número suficiente de LDs para usar na sala de aula, o que nos fez providenciar cópias da unidade para cada aluno.

---

<sup>100</sup> O item (vii) Outro Texto — poema/ atividade oral, (viii) Produção — pesquisa, leitura de poema não foi aplicada aos alunos.

Nessa escola, vivenciamos a pesquisa em dois ambientes distintos: o da sala de aula e o da sala de informática. No primeiro dia não foi usado o equipamento de informática, e a justificativa foi que apresentavam “problemas”<sup>101</sup>. A professora usou bloco de cavalete, em cujas folhas foram escritos o primeiro texto e os versos e cantigas infantis (p. 49). O bloco de cavalete foi suporte para contar, reproduzir ideias, buscar contextos dos alunos para o entendimento dos versos, cantigas e texto. Depois do conto, reconto e reprodução em sinais dos alunos, passou-se para as atividades escritas da unidade. Notou-se que a professora tem o costume de trabalhar individualmente as dúvidas dos alunos que eles não buscam apoio dos colegas para sanar dúvidas.

No intervalo para o lanche, questionei se o uso do CD — tradução em Libras — não facilitaria o seu trabalho. A professora relatou que viu o CD em casa, mas não conseguiu abri-lo na escola. Prontificou-se a organizar a sala de informática para uma tentativa de aula ali. No segundo dia da coleta, fomos para a sala de informática, já que a professora havia conseguido um CD para cada aluno.

Foi necessário descobrir outro caminho, dentro do sistema, para fazer funcionar o CD. Outro fator marcante era o constante bloqueio da mídia, o que exigia reiniciar o aparelho repetidas vezes, o que demandava tempo e irritava os alunos.

### **c) Sala de aula bilíngue, sociedade educacional beneficente**

Trata-se de uma escola bilíngue situada na cidade de Divinópolis, Região Oeste do estado mineiro. É uma escola independente, mantida pela Sociedade Educacional e Beneficente Estrela do Oeste de Minas, entidade ligada à Loja Maçônica. Atende gratuitamente crianças e jovens surdos da educação infantil até o final do ensino fundamental. A proposta pedagógica é de um ensino bilíngue.

Após anuência da direção, fiz uma visita à escola e contato com a regente de classe que participaria do projeto. Fator interessante que vale mencionar é que, durante todo o período da minha pesquisa, a direção e a orientadora pedagógica acompanharam e deram total assistência.

A turma era composta por oito alunos — três meninas e cinco meninos — entre onze e dezoito anos. Alguns faziam uso de implante coclear e apoiavam-se

---

<sup>101</sup> Não se especificou nem insisti para entender o motivo.

na oralidade para se comunicar, conhecendo a LS. A professora, durante toda a aula, usou a Libras, sem buscar o apoio da LP na modalidade oral. A turma era do 5º ano do ensino fundamental, turno da tarde. A aplicação da unidade aconteceu uma vez por semana, às quartas-feiras, no turno da tarde, e foram seis visitas, somando 14 horas/aulas filmadas, entre junho e julho de 2018.

Ressalta-se que a escola nunca recebeu os LD gratuitamente, uma vez que a escola não é pública e não recebe apoio governamental. É considerada uma escola de referência na educação de surdos do estado mineiro. Materiais e livros didáticos são elaborados pela equipe pedagógica e professores, e seus professores buscam eventos, congressos e materiais de apoio para as atividades de ensino. A escola conhecia apenas a coletânea do Projeto Pitangua.

A escolha foi pelo LD de ensino de LP da Editora Moderna, Projeto Pitangua, Português, 3ª série, unidade 2, páginas 32—59 (2005). A unidade é dividida em: (i) “Leitura”, (ii) “Estudo da língua”, (iii) “Produção de texto”, (iv) “Oficina de criação”, (v) “Para ler mais”, (vi) “Estudo da língua”, (vii) “Texto expositivo”, (viii) “E para falar em alimentos” e (ix) “Projeto em equipe”. A professora não seguiu todas as atividades da unidade por entender que havia incompatibilidade linguística dos alunos com os exercícios.

A escola está equipada com sala de informática, mas os aparelhos necessitavam de manutenção. No momento, não havia recursos financeiros para tal. Dessa forma, a pesquisa ocorreu em sala de aula. A direção providenciou e montou todo o equipamento (CPU e projetor) na sala de aula antes do início das aulas. Mesmo com a organização anterior à aula, em todos os dias de investigação, deparou-se com bloqueio do CD, reflexo na imagem projetada no quadro branco, questões com foco, necessidade de abrir e fechar cortinas e outros entraves oriundos da tecnologia.

### *5.2.1 Coletando as percepções dos participantes*

Juntamente aos dados coletados por imagem e ao caderno de campo, o contato direto com os envolvidos também foi estabelecido. No final da aplicação da unidade didática, estabeleceu-se uma conversa, sem o rigor da entrevista, com uma pauta determinada com os professores e alunos surdos sobre a atividade realizada e sobre o LD adaptado em Libras, para que fosse possível uma análise comparativa

dos dados tentando, ao mesmo tempo, contrastá-los e/ou confirmá-los com a perspectiva apresentadas pelos sujeitos.

O roteiro dos questionamentos propostos foi o seguinte: (i) aos professores, em Língua Portuguesa, perguntou-se sobre a trajetória profissional — quando começaram a ensinar crianças surdas; qual foi o tempo de aprendizado e de uso de Libras; sobre o uso do LD; sobre o conhecimento e uso dos LDs adaptados; pontos positivos e negativos do LD adaptado e opinião sobre a tradução do material; (ii) aos alunos, em língua de sinais, perguntou-se sobre as atividades do LD — se gostaram; o que foi mais fácil e mais difícil; se usam livro; se já usaram um LD; se entenderam sua tradução; se conseguem fazer sozinhos as atividades; se há facilidade para ler e escrever e se gostam da LP.

### **5.2.2 Seleção de eventos e critérios de análise (mapas /transcrição)**

Para esta pesquisa, foram organizados alguns mapas de eventos como medida para apresentar os dados coletados. Os eventos selecionados propõem dar visibilidade ao processo de interação quanto à aplicação de uma unidade didática do LD adaptado em Libras. Para a apresentação desses mapas, foram estabelecidos alguns critérios a partir das análises da transcrição das filmagens registradas e dos dados registrados no diário de campo, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir:

**QUADRO 1 — Mapa de interações entre alunos, professores e LD**

<b>Números</b>	<b>Unidade didática</b>	<b>Tradução<sup>102</sup></b>	<b>Professor</b>	<b>Alunos</b>	<b>Contextualização</b>
Ordenação dos diálogos	Descrever a unidade didática	Transcrever aspectos que envolvem a tradução no CD	Descrever a ação do professor	Descrever a ação do(s) aluno(s)	Narrar acontecimentos que envolveram o uso e apropriação do LD

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>102</sup> Para esta pesquisa, a coluna “Tradução” aparecerá em apenas um único evento, embora, em assunto específico da área da interpretação educacional, essa coluna será de grande valia.

O quadro acima exemplifica, de forma simplificada, a organização de um mapa, uma paisagem semiótica<sup>103</sup> (PIMENTA, 2001, p. 192). Por meio de sua análise, é possível termos uma ideia das ações adotadas pelos envolvidos para a compreensão da tarefa solicitada no LD. Com isso, objetiva-se, por meio da transcrição em colunas, retratar o discurso em torno da atividade do LD pelo aluno e pelo professor, bem como seus efeitos na aprendizagem da segunda língua. No primeiro momento, foram transcritos todos os dados coletados<sup>104</sup>, e, a partir desses, recortados alguns eventos significativos que esboçam os efeitos da aplicação das unidades didáticas e seus resultados. A coluna referente ao aluno terá dois modos representativos: (i) sala AEE, com um aluno, e (ii) sala bilíngue, com vários alunos. Na sala bilíngue, por se tratar de um ambiente com maior número de alunos, as falas se cruzam, fazendo necessário identificar os autores das falas.

Quanto à definição dos eventos adotados nesta pesquisa, apoio no trabalho de Castanheira (2004), que considera os eventos um “conjunto de atividades delimitadas interacionalmente, em torno de um tema específico” (CASTANHEIRA, 2004, p. 79). Ressaltamos que, para esta pesquisa, optei por usar o mesmo formato representacional de pesquisa feita por mim em 2009 (MIRANDA, 2010). Justifico a escolha por considerar que identificar o conjunto de atividades por meio de um mapa seja a melhor maneira de alcançar o entendimento da situação experimentada. Assim, sua definição é resultado das interações entre o objeto de pesquisa (LD) e os participantes e deve ser analisada considerando alguns elementos importantes, como qual unidade didática a ser aplicada (página/LD), qual formato de sala de aula, quais foram os participantes da atividade e como interagiram, em que condições foram aplicadas as unidades didáticas e quais foram os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos surdos. Assim, após o registro das ações desenvolvidas, foram selecionadas algumas situações significativas e representativas das formas de uso e apropriação do LD adaptado em Libras. Os eventos e sua representação

---

<sup>103</sup> Apoiando-se na ideia da linguagem como uma prática social, a paisagem semiótica, neste caso, a sala de aula, pode trazer elementos essenciais de significação relevantes, que revelam os contextos envolvidos e que variam conforme a posição do sujeito, usuário da linguagem, quanto maior ou menor grau de poder numa sociedade (CLORAN, 2000 *apud* MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 13).

<sup>104</sup> Das três salas investigadas, fora: (i) AEE, com 52 páginas transcritas; (ii) sala bilíngue, em Belo Horizonte, com 89; e a sala bilíngue, em Divinópolis, com 156 páginas transcritas.

em mapas possibilitaram identificar as atividades, como também as formas de condução adotadas pelo professor para mediar a relação dos alunos surdos com o LD durante a realização dessas atividades.

### 5.2.3 Transcrição de dados

Outro procedimento adotado na pesquisa diz respeito à transcrição da Libras para a LP e a diferentes recursos linguísticos utilizados pelos participantes. As línguas ocuparam modos representativos divergentes. A Libras serviu como mediadora do processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, e a LP escrita esteve presente no registro impresso e na tela digital.

Apoio em Lucinda Brito (1995) para ponderar a complexidade da transcrição da Libras: a língua de sinais se diferencia da estrutura sequencial de uma fala oral, e seu modo de expressão caracteriza-se por movimentos de mãos complementados por expressões faciais e corporais. Assim, escolhi, como forma de transcrever a LS para a LP, um sistema de notação em palavras representadas por meio de glosas. Para transcrever os eventos ocorridos durante a interação, orientei-me pela base das convenções sugeridas por Quadros e Karnnop (2004, *apud* SILVA, 2018, p. 215), que se utiliza de um sistema com algumas adaptações apropriadas à LS. As convenções que nortearam a transcrição estão descritas no Quadro 2:

#### QUADRO 2 — Convenção de transcrição 1: Sistema de notação em Libras

As palavras em português escritas em maiúsculas buscam representar o conceito expresso pelo sinal.
Quando duas ou mais palavras são necessárias para expressar esse conceito, essas foram ligadas por hífen.
As palavras realizadas em datilologia foram registradas em letras maiúsculas separadas por hífen.
Os verbos foram representados por verbos no infinitivo, mesmo quando apresentavam flexão.
Os verbos com concordância de pessoa foram representados no infinitivo juntamente com numerais que indicam o sujeito ou objeto. Os numerais indicam as três pessoas do discurso; os verbos com concordância de pessoa foram representados no infinitivo juntamente com numerais que indicam o sujeito ou objeto. Os numerais indicam as três pessoas do discurso.
As expressões não-manuais foram indicadas logo após a palavra ou expressão em que aparecem. O trecho está indicado entre (< >), seguido dos símbolos de pontuação correspondentes.
Indicaram-se também alguns comentários entre colchetes.

Fonte: SILVA, 2018, p. 215.

Complementando o quadro acima, acrescentam-se mais três itens à transcrição em Libras: (i) os intervalos e as pausas curtas, mas significativas, estão marcados por dois pontos finais (..), e, as pausas longas, por reticências duplas (... ..); (ii) o uso de classificadores está indicado por CL junto à palavra; e, por fim, (iii) as expressões corporais ou faciais que constituem os sinais seguem marcadas pelos caracteres ---?--- para interrogação; ---!--- para exclamação; ---ñ--- para negação; e ---s--- para afirmação ou para palavras que remetam a ela, tais como felicidade, tristeza, dúvida etc. Deverão vir subscritas as notações dos sinais (RODRIGUES, 2008 *apud* MIRANDA, 2010).

É necessário considerar que, ao se utilizar esse sistema de transcrição, alguns aspectos não verbais da LS não serão transcritos em sua íntegra, e, para esclarecer o uso e o efeito de um ou outro sinal, serão acrescentadas informações que permitam ao leitor maior entender melhor as interações dos participantes e compreender as tarefas determinadas pelo LD.

Isso posto, os dados foram articulados e analisados. Com os resultados, construímos hipóteses e reflexões a partir dos pressupostos que alinham as mediações teóricas desta pesquisa. Contudo, consideramos pertinente dar à luz as discussões sobre a elaboração de LDs na perspectiva de ensino de segunda língua, nesse caso específico, LP para surdos. Com isso, propomos ilustrar todos os aspectos envolvidos no uso e na apropriação pelo aluno, apresentando os pontos positivos e negativos no que se refere ao LD adaptado em Libras.

Enfim, objetiva-se, com a pesquisa, abrir maior discussão quanto à proposta de adaptação e/ou elaboração de LD para os alunos surdos. Nesse sentido, vale destacar que a educação para todos tem que visar à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que se leve em conta a diversidade dos alunos e atente a suas singularidades. Contudo, aqui, especificamente, mudar a perspectiva e o olhar, que, em relação ao aluno surdo, é um fator fundamental.

A seguir, identifico alguns eventos ocorridos durante a coleta de dados, nas diferentes salas, e apresento uma discussão alinhada aos primeiros capítulos. Com isso, espera-se responder à hipótese que deu início à investigação: alunos surdos aprendem português como segunda língua em LD adaptado em Libras?

## 6 USO E APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ADAPTADO EM LIBRAS

Neste capítulo, analisarei o uso e a apropriação de unidades didáticas do LD de ensino de Língua Portuguesa adaptado em Libras pelo corpo docente e seus alunos surdos em três salas de aula de atendimento especial e em salas de aula bilíngue do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino e de uma escola beneficente de Divinópolis. O LD adaptado tem a função central neste estudo, pois é a partir dele que toda a investigação foi planejada. Entretanto, a disponibilidade dos participantes foi fundamental para a construção das análises desenvolvidas.

As análises sobre o contexto criado na aplicação das unidades didáticas apoiam-se no pressuposto teórico de que a interação dos participantes com o objeto de estudo, no caso, o LD adaptado, é um processo de conhecimento que possui uma base sócio-histórico-cultural. Isso significa que, conforme Halliday (1998), no contexto escolar, não se pode discutir a língua em si, já que o processo linguístico está em outros modelos de variações e complexidade e ocorre em diferentes situações de contextos, diferentes níveis de ensino e aprendizagem, bem como diferentes processos educacionais, estando lotados em diferentes culturas. Dessa forma, na constituição dos eventos investigados, estão presentes não só a bagagem cognitiva de alunos e professores, mas também as características das interações desenvolvidas entre os sujeitos participantes da sala de aula e o LD, assim como o contexto linguístico de que partilham.

No capítulo 3, apresentei algumas considerações de Halliday (1998) sobre a educação. Reitero, segundo alguns apontamentos do autor, que toda educação está mediada pela língua(gem), e educar é permitir que pessoas aprendam não apenas de modo natural, mas também em um processo sistematizado, que guie os aprendizes para o que precisam aprender. Dessa maneira, na educação, a língua se configura em três diferentes aspectos: (i) como substância, ao se aprender a língua – língua materna, segunda língua ou língua estrangeira; (ii) como instrumento, no aprendizado pela língua – disciplinas escolares; e (iii) como objeto, aprendendo sobre a língua – gramática, estilo de registro, coesão e coerência (HALLIDAY, 1998, p. 2).

Na descrição dos eventos, nota-se que esses três aspectos estão configurados na mostra dos dados, embora estejam diferentemente modulados. Na

transição e na apresentação dos dados, encontramos o aluno surdo, na relação de uso e apropriação do LD de ensino de LP adaptado, lidando com o material investigado como substância, aprendendo a LP como L2; como instrumento, aprendendo pela língua – sendo a LS usada como meio de compreensão dos conteúdos; e, por fim, como objeto, aprendendo sobre a língua escrita em LP.

As premissas da semiótica social e as orientações quanto à multimodalidade serão apresentadas pelas análises dos diferentes eventos de interação dialógica entre aprendizes e docentes durante a aplicação da unidade didática. Os participantes produziram artefatos comunicativos a partir dos recursos semióticos (imagem/escrita/sinais) e por eles dão a compreender o mundo e como moldam as relações interpessoais no contexto escolar e nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, as amostras (eventos) são as representações linguísticas, sociais e culturais, e o resultado da proposta investigativa traduz a forma e os efeitos sobre a utilização de materiais adaptados para surdos.

Para Van Leeuwen (2005), o indivíduo, para propósitos comunicativos, escolhe um recurso semiótico – escrita, voz, gesto, desenho – de um sistema disponível de recursos – impresso, digital, visual. Dessa forma, nesta pesquisa, os dados revelam que os participantes expressam seus entendimentos a partir de uma seleção de recursos semióticos disponíveis em particular (LS/LP/imagem), isto é, práticas sociais específicas em que a L1 e a L2 estão envolvidas. Assim, quase tudo o que se comunica pode ter diferente maneira de articulação e diferente significado social e cultural.

Pela concepção da multimodalidade, os recursos semióticos não são engessados. Particularizados, esses diferentes modos de uso se complementam e direcionam uma dada tarefa. A descrição de alguns eventos identificará como a produção de sentido se realiza pela combinação de mais de um código semiótico (modalidade) e que todos os modos semióticos (LS/LP/imagem) utilizados em um determinado objeto multimodal, no caso, o LD, contribuem para a construção de sentido. Corrobora-se com a ideia inicial dos teóricos que cada modalidade tem potencialidade de representar e de comunicar.

Na investigação, confirma-se que o LD adaptado em Libras é multimodal e que não há em uma única modalidade. Entretanto, nos LDs pesquisados há a predominância de uma modalidade, a LP escrita. Contudo, numa perspectiva multimodal sobre os diferentes modos de linguagens, defende-se que a escrita é

essencial, embora outros modos semióticos possam exercer as mesmas funções, como é o caso da LS e das imagens observadas no objeto pesquisado (REILY, 2003, *apud* BARBARA, 2016, p. 63).

Alguns aspectos da análise dos dados coletados refletem a posição do significado social, o nível de relação social, o regulador de proximidade e o distanciamento social entre o LD adaptado e o aluno surdo. Assim, temos, em Bezemer e Jewitt (2009, p. 6), o apontamento que, às vezes, o significado realizado por dois modos pode ser “alinhado” (LS = LP). Outras vezes, pode ser complementar (LS + LP) e, outras, cada modo pode ser usado para se referir a aspectos distintos de significado (LP ≠ LS) e ser contraditório ou em tensão.

No ensejo, apresentam-se as ações de uso e apropriação, pelo aluno surdo, do LD adaptado em LS, especificamente LP, assim como a análise da dimensão textual e de como podem contribuir positivamente ou não para o acesso a uma segunda língua, o português, com base na premissa que a LS é a primeira língua dos surdos.

### **6.1 Estruturação e definição dos eventos analisados**

Por tratar de investigação de uso e apropriação de unidade didática de LD ensino LP, a estrutura dos eventos apresentados segue a ordenação que se propõe uma atividade didática. Isto é, ao pensar na elaboração da unidade didática, o profissional se orienta por uma linha pedagógica. Assim, observando as unidades didáticas aplicadas, encontram-se as seguintes seções:

- (i) Preparação para a leitura trata de um texto base. Porém, antes da leitura, existem informações prévias que auxiliaram na atividade, como discussão da imagem, cantigas, receitas e outros, haja vista que, do texto base, quatro ações pedagógicas ocorrem: informações prévias, leitura, reconto da história e leitura silenciosa.
- (ii) Estudo do texto, em que se trata de questões de compreensão, e estudo do vocabulário.
- (iii) Estudos da língua, que trata de aspectos gramaticais e ortográficos.
- (iv) Produção de texto, que trata da produção de outro texto a partir do texto básico.

Por esse motivo, os eventos da pesquisa foram contextualizados conforme essa sequência, apresentando ações propostas numa unidade didática. Esclareço que, para o item (i), Preparação de leitura, apresento cinco eventos, sendo dois deles referentes aos conhecimentos prévios à leitura; um evento sobre a leitura em si; um evento que refere ao reconto da história e um evento que retrata o momento de leitura silenciosa. Para esses contextos, predisponho-me a mostrar e a refletir como ocorreram os procedimentos para promover o aprendizado na segunda língua. Represento-os a seguir no Quadro 3:

**QUADRO 3 – Evento de preparação para leitura**

Seção da unidade didática	Proposta didática	Eventos	Ações específicas
Preparação para leitura	1. Conhecimentos prévios	2	a) uso da imagem b) uso da música como recurso para acesso à L2
	2. Leitura	1	LS como recurso para ler L2
	3. Reconto	1	LS para recontar a história
	4. Leitura silenciosa	1	Leitura silenciosa

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o item (ii), Estudos do texto, apresento três eventos que tratam da compreensão do texto e do vocabulário no Quadro 4:

**QUADRO 4 – Estudo do texto**

Seção da unidade didática	Proposta didática	Eventos	Ações específicas
Estudos do texto	Compreensão de texto e vocabulário	3	a) refletindo o texto (1) b) refletindo o texto (2) c) ampliando o vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora.

No “Estudo da língua”, item (iii), apresento dois eventos relacionados a ortografia. Saliento que as questões relacionadas à gramática da Língua Portuguesa foram retiradas a pedido do regente de classe. Esse fato será mais detalhado no depoimento dos professores participantes. A fim de dar visibilidade aos eventos, segue Quadro 5:

**QUADRO 5 – Estudo da língua**

Seção da unidade didática	Proposta didática	Eventos	Ações específicas
Estudo da língua	Relaciona-se a ortografia	2	a) Ordem alfabética b) Antônimos

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, quarto e último item, no Quadro 6, “Produção de texto”, apresento um único evento que trata da produção de escrita dos alunos surdos:

#### **QUADRO 6 – Produção de texto**

Seção da unidade didática	Proposta didática	Eventos	Ações específicas
Produção textual	Hora de escrever	1	O uso da LP, modo escrito, para reescrever o texto base.

Fonte: Elaborado pela autora.

Espero que essa disposição de eventos possa dar ao leitor a compreensão do processo didático das atividades do LD e transparecer se oferecem condição de aprendizado da L2 às crianças surdas. Após a apresentação dos eventos, analisamos à luz dos indicativos teóricos que conduziram esta pesquisa.

##### **6.1.1 Caracterizando as histórias**

Toda e qualquer unidade didática de um LDLP tem um texto base, e é a partir deste que todas as atividades são formuladas. Em se tratando de três diferentes unidades de três diferentes LDs de ensino de LP, apresentamos os textos a fim de tornar o leitor ciente dos materiais que fundamentaram as atividades e que, através disso, ele possa compreender as ações e os diálogos dos participantes durante a realização das tarefas. Os três textos são de autores brasileiros e estão relacionados à literatura infantil. O primeiro texto lido foi “Como se fosse dinheiro”, de Ruth Rocha (2004); o segundo foi de Ana Maria Machado (2004), intitulado “Que lambança!”, e, o último, “Sopa de pedras”, uma tradução e adaptação de Neide Maia González (1984).

As Figuras 6, 7 e 8 apresentam integralmente as histórias referidas:



\*Faça a leitura silenciosa de um trecho do conto. Depois comente com seus colegas e o professor se o que você pensou se confirmou.

### Como se fosse dinheiro

Todos os dias, Catapimba levava dinheiro para a escola para comprar o lanche.

Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava seu Lucas.

Mas seu Lucas nunca tinha troco:

— Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

Um dia, Catapimba reclamou para seu Lucas:

— Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em dinheiro.

— Ora, menino, eu não tenho troco. Que é que eu posso fazer?

— Ah, eu não sei! Só sei que quero meu troco em dinheiro!

— Ora, bala é como se fosse dinheiro, menino!

Ora essa... [...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

No dia seguinte, apareceu com um embrulho debaixo do braço.

Os colegas queriam saber o que era. Catapimba ria e respondia:

— Na hora do recreio, vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo mundo viu.

Catapimba comprou o seu lanche.

Na hora de pagar, abriu o embrulho.

E tirou de dentro... uma galinha.

Botou a galinha em cima do balcão.

— Que é isso, menino? — perguntou seu Lucas.



— É pra pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode me dar troco, por favor?

Os meninos estavam esperando para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um tempão parado, pensando...

Aí colocou umas moedas no balcão:

— Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha, para acabar com a confusão.

No dia seguinte, todas as crianças apareceram com embrulhos debaixo do braço.

No recreio, todo mundo foi comprar lanche.

Na hora de pagar...

Teve gente que queria pagar com raquete de pingue-pongue, com papagaio de papel, com vidro de cola, com geleia de jabuticaba... [...]

E, quando seu Lucas reclamava, a resposta era sempre a mesma:

— Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro... [...]



Como se fosse dinheiro. © Ruth Rocha Serviços Editoriais S/C Ltda., representado por AMS Agência Artística, Cultural e Literária Ltda. Texto adaptado Como se fosse dinheiro. Ruth Rocha, FTD, São Paulo, 2004.



- 1 Responda oralmente.  
Que relação existe entre a ilustração da capa do livro e o assunto do conto?
- 2 Responda no caderno.  
Onde se passa esse conto?
- 3 O narrador desse conto participa dos acontecimentos como personagem ou é um observador dos fatos? Justifique sua resposta com elementos do texto.

## FIGURA 6 – Texto base da Unidade 3, 5º ano.

Fonte: Língua Portuguesa. Coleção Porta Aberta, 5º ano, 2011. p. 50-51.

Essa primeira história, “Como se fosse dinheiro”, propõe ao leitor elaborar o conceito de dinheiro a partir da diferença entre balas e moedas e o que se deve fazer quando um comerciante não quer dar o troco.

O segundo texto se refere ao poema “Que lambança!”, que trata de duas crianças que brincam com mangueira e água no quintal da avó. O texto é precedido por trechos de cantigas de roda às quais fará alusão, conforme mostra a Figura 7:

**UNIDADE 3**



**PREPARAÇÃO PARA A LETURA**

Os versos abaixo são o início de cantigas infantis. Você as conhece?  
 \* Cante-as com seu professor e seus colegas.

**Fui no Tororô  
beber água não achei...**

**Atirei o pau no gato, to,  
mas o gato, to...**

**Boi, boi, boi  
boi da cara preta...**

**Ai bota aqui, ai bota ali  
o seu pezinho...**

Alguns versos do poema que você vai ler lembram as cantigas acima.  
 O título dele é *Que lambança!* Ele foi escrito por Ana Maria Machado, autora de muitos livros infantis e ganhadora de vários prêmios, entre os quais o maior prêmio da literatura infantojuvenil mundial, o Hans Christian Andersen.

49

**TEXTO**

Acompanhe a leitura que o professor fará do poema e tente descobrir que cantigas lembram estes versos.

**Que lambança!**



Henrique foi com Isadora brincar na casa da avó, coisa bem mais divertida do que ir no Tororô.  
 [...] Plantam semente na terra. Molham grama com a mangueira. Dona Chica admirou-se quando viu tanta sujeira.  
 — Ol, oi, oi, que cara preta, nem parece de criança. Mostre aqui o seu pezinho... Quanta lama, que lambança!  
 [...] Melhor mangueira e esguicho um bom banho no quintal. Cachorro e avó ensopados, uma molhação geral.  
 [...]

Ana Maria Machado. *Que lambança!* São Paulo: Salamandra, 2004.

50

**FIGURA 7 – Texto base da Unidade 3, 2º ano**

Fonte: Língua Portuguesa. Coleção Porta Aberta, 2º ano, 2011. p. 49-50.

A última história, que tem como título “Sopa de pedras”, propõe refletir sobre como se pode alcançar os objetivos. Na história, a intenção do protagonista é enganar uma velha avarenta e fazer que ela forneça ingredientes para fazer uma sopa, como lemos na Figura 8:

## Sopa de pedras

Pedro Malasarte era um cara danado de esperto. Um dia ele estava ouvindo a conversa do pessoal na porta da venda. Os matutos falavam de uma velha avarenta que morava num sítio pros lados do rio. Cada um contava um caso pior que o outro:

— A velha é unha-de-fome. Não dá comida nem pros cachorros que guardam a casa dela — dizia um.



— Quando chega alguém pro almoço, ela conta os grãos de feijão pra pôr no prato. Verdade! Quem me contou foi o Chico Carreiro, que não mente — afirmava outro.

— Eta velha pão-duro! — comentava um terceiro. — Dali não sai nada. Ela não dá nem bom-dia.

O Pedro Malasarte ouvindo. Ouvindo e matutando.

Daí a pouco entrou na conversa:

— Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade?

— Tu tá é doido! — disseram todos. — Aquela velha avarenta não dá nem risada!

— Pois aposto que pra mim ela vai dar — insistiu o Pedro. — Quanto vocês apostam?

A turma apostou alto, na certeza de ganhar. Mas o Pedro Malasarte, muito matreiro, já tinha bolado um plano na cabeça. Juntou umas roupas, umas panelas, um fogãozinho, amarrou a trouxa e se mandou pra casa da velha. Era meio longe, mas pra ganhar aposta o Malasarte não tinha preguiça.

O Pedro foi chegando, foi arranchando, ali bem perto da porteira do sítio da velha. Esperou um tempo pra ser notado. Quando viu que a velha já tinha reparado nele, armou o fogãozinho, botou a panela em cima, cheia de água, e acendeu o fogo. E ficou o dia inteiro cozinhando água.

A velha, lá da casa, só espiondo. E a panela fumegando.

E o Pedro atiçando o fogo.

[...]

Até que ela não conseguiu mais se segurar de curiosidade. Saiu e veio negaceando, olhar de perto. O Pedro pensou: "É hoje!".



Catou umas pedras no chão, lavou bem e jogou dentro da panela. E ficou atiçando o fogo pra ferver mais depressa.

A velha não se conteve:

— Oi, moço, tá cozinhando pedra?

— Ora, pois sim senhora, dona! — respondeu o Pedro. — Vou fazer uma sopa.

— Sopa de pedra? — perguntou a velha com uma careta. — Essa não, seu moço! Onde já se viu isso?

— Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa.

— Demora muito pra cozinhar? — perguntou a velha ainda duvidando.

— Demora um bocadinho.

— E dá pra comer?

— Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa?

A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atiçando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando.

— É gostosa, essa sopa? — perguntou ela depois de um tempo.

— É — respondeu o Malasarte. — Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho.

— Por isso não — disse a velha. — Eu vou buscar.

Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho.

— Tomate a senhora não tem? — perguntou o Pedro.

A velha foi buscar e voltou com três, bem maduros.

Pedro botou tudo dentro da panela, junto com as pedras. E atiçou o fogo.

— Vai ficar bem gostosa — disse ele. — Mas se a gente tivesse um courinho de porco...

— Pois eu tenho lá em casa — disse a velha. — E foi buscar.

Couro na panela, lenha no fogo, a velha sentada espiondo. Daí a pouco ela perguntou:

— Não precisa pôr mais nada?

— Até que ficava mais suculenta se a gente pusesse umas batatas, um pouco de macarrão...

A velha já estava com vontade de tomar a sopa, e perguntou:

— Quando ficar pronta, posso provar um pouco?

— Claro, dona!

Aí ela foi e trouxe o macarrão e as batatas.

O Malasarte atiçou o fogo, pro macarrão cozinhar depressa.

Daí a pouco a velha já estava com água na boca!

— Hum, a sopa tá cheirando gostosa! Será que as

pedras já amoleceram?

Em vez de responder, o Pedro perguntou:

— A senhora não tem uma lingücinha no fumeiro?

la ficar tão bom...

Lá foi a velha de novo buscar a lingüça.



Cozinha que cozinha, a sopa ficou pronta. Malasarte então pediu dois pratos e talheres, a velha trouxe.

O Pedro encheu os pratos, deu um pra ela. Separou as pedras e jogou no mato.

— Ué, moço, não vai comer as pedras?

— Tá doido! — respondeu o Malasarte. — Eu lá tenho dente de ferro pra comer pedra?

E tratou de se mandar o mais depressa que pôde. Foi correndo pra venda, cobrar o dinheiro da aposta.



FIGURA 8 – Texto base da Unidade 2, 3ª ano.

Fonte: Língua Portuguesa. Coleção Pitanguiá, 3º ano, 2005. p. 34–37.

## 6.2 Apresentando os procedimentos de análises

Para a análise dos dados, procurei trazer aspectos peculiares das circunstâncias de ensino e aprendizagem de LP como segunda língua por meio de um LD adaptado em Libras. A partir dos pressupostos da semiótica social, considero que o momento de uso e apropriação do LD se configura como um contexto situacional, pequeno sistema representacional definido por comportamentos que retratam uma organização social orientada por padrões contextualizados na cultura<sup>105</sup>, e, assim, determinante dos modos operantes de uso da linguagem nas relações interativas (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN, 1989).

Adentrando na perspectiva educacional, todo processo pedagógico tem um antes e um depois. Isso diz de planejamento, do processo e, por fim, do resultado dessas práticas didáticas adotadas no ensino. Com relação às estratégias didáticas de uma unidade de estudo contida no LD, tem-se o antes, nesse caso específico, que trata de atividades que envolvem a suplementação de informações que ampliam o entendimento da criança, que, assim, tem mais facilidade de compreender o texto base. No primeiro momento, que chamo de “Preparação para leitura”, apresentarei eventos relacionados a fomentar conhecimento prévio para chegar à excelência na leitura e à leitura do texto base. Os extratos, desse contexto, estão mapeados pelos Quadros 7, 8, 9, 10 e 11, que se dividem em colunas. Cada coluna descreve a atividade didática específica e as ações dos participantes, bem como informações de contextualização da situação.

As colunas se destacam por apresentarem a descrição da unidade didática e dos participantes durante instantes de uso e apropriação do objeto investigado. Assim, intenciona-se mostrar como as línguas (LS/LP) estão sendo usadas, com quem os envolvidos estão interagindo durante a atividade e quais foram os comentários sobre o momento feitos pelos professores e alunos. Nas primeiras colunas, mantidas à esquerda, busca-se representar o ambiente educacional específico da sala de aula e a atividade proposta para o momento, identificando-a por página e pela imagem recortada da atividade.

---

<sup>105</sup> Para os autores que fundamentam a LSF, a cultura tem caráter universal, contrapondo ao caráter restrito, localizado, podendo existir uma cultura comum, embora não seja igual para todos os indivíduos (CARMO, 2014).

O Quadro 7, da seção “Preparação para a leitura”, apresenta a coluna Tradução. Como o foco da investigação não envolve questões relativas à tradução de línguas, não nos ateremos a discutir seus aspectos. Dessa forma, nos outros eventos, dispensaremos essa coluna.

As últimas colunas, mantidas à direita, terão enfoque nos alunos e professores, buscando representar, a partir das interações com o LD, quem fala e o que se fala. Por fim, a última coluna do quadro propõe descrever os efeitos das ações dos participantes.

Em síntese, podemos dizer que a primeira coluna textual indica a descrição da atividade didática, as seguintes registram as trocas discursivas entre os alunos e regentes sobre a atividade proposta e, a última, contextualiza e descreve a cena em observação. Com esse mapeamento, tentamos identificar ações que ocorrem ou não no ensino da LP como segunda língua em LD acessível ao surdo.

Fato relevante para a leitura de todos os eventos é que, nos diferentes contextos, estão representados vários modos de linguagem e diferentes tipos de uso. Assim, a Libras circula como língua dominante entre os participantes e nas janelas de tradução do LD, e a LP se encontra tanto no texto impresso quanto no digital. O modo imagético (figuras) concentra-se no LD, contudo, observa-se o constante uso da imagem para produzir entendimento ora da LS, ora da LP. Por fim, a dinâmica discursiva permite que os diferentes modos de linguagem se alinhem, se sobreponham e se contradigam. Entretanto, compreendendo a performance dos recursos semióticos, pode-se ter subsídios para entender as relações interpessoais no contexto de situações pedagógicas e práticas específicas para a promoção do aprendizado.

### **6.2.1. O contexto de uso e apropriação do LD adaptado**

#### **6.2.1.1 Preparação para Leitura**

Na educação infantil e nas series iniciais, é comum encontrar, no LD, seções que facilitam a leitura de textos base, que tratam de informações devido às quais o leitor, a partir de sua obtenção, não terá dificuldade com um texto. Com os conhecimentos prévios, o leitor pode construir mais significados de um determinado

assunto, maior repertório e mais vocabulário, elementos necessários para que faça inferências no texto e, assim, compreenda a leitura (COSCARRELLI, s/ data)<sup>106</sup>.

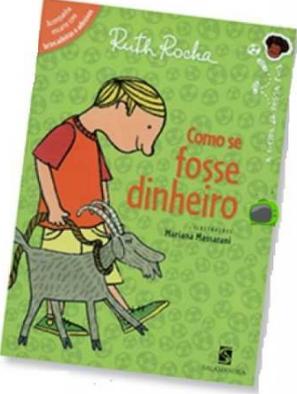
Para o Quadro7, proponho apresentar como a imagem desfavoreceu a compreensão de um texto. Esse evento ocorreu na sala de AEE, e os participantes são o professor e um aluno. A interação entre os participantes e o objeto investigado foi, na maior parte, pelo notebook, utilizado para acessar o material e visualizar os recursos de imagem e vídeo. O material impresso também esteve presente, embora em poucos momentos. O uso do equipamento e do material acessível (CD-ROM) esteve sob o domínio do professor — abrir e fechar janela, retornar à tradução, direcionar a leitura. O aluno ficou mais à vontade com o computador a partir da terceira aula, e sua interação com o equipamento dizia mais de ações curiosas do que ler e/ou responder as atividades. Quanto à organização física dos participantes, eles se sentaram lado a lado, de frente para o notebook.

---

<sup>106</sup> Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previous-na-leitura>. Acesso em out. 2019.

**QUADRO 7 – Recurso da Imagem (sala AEE)**

(continua)

N	Atividade didática	Tradução	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
1	<p>LDLP coleção Porta Aberta, 5ª ano, p. 49.</p> 		[aponta o dedo indicador para o menino da imagem]		Sala de aula AEE.	
2					[olha para a imagem]	Iniciando atividade do LDP.
3			LEVAR <QUE> ---?---			
4					OVELHA	
5			[professor aponta para o animal]			
6			PARECER <QUE> - ---?---			
7					LER ---?---	
8			[professor faz um círculo, com o dedo indicador, na imagem]			
9					[gira a cadeira e olha para tela]	
10			<OLHAR>			Pede o aluno para olhar para a tela.
11			<LEVAR> ... PASSEAR ---?---			
12					<V-I>	
13			<QUE> ---?---			O professor levanta os ombros e as mãos.
14					[aceno positivo]	
15					OLHAR [aponta para a tela]	[gira a cadeira e olha para a tela]

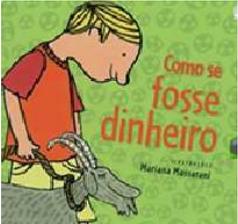
**QUADRO 7 – Recurso da Imagem (sala AEE)**

(continuação)

N	Atividade didática	Tradução	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
16			[olha a tela como se estivesse procurando onde clicar]	[olha para a tela e para o movimento do professor]	Dificuldades do professor com a operacionalidade do LDD.	
17	Tradução LS	LP: Preparação para a leitura LS: PREPARAR LER	[clica na 1ª imagem de televisão]		Tradução da frase para Libras.	
18			ENTENDER ---?---			
19				ENTENDER ---?---		
20			[abre o link da janela novamente]	[aproxima da tela]	Professor e aluno olham para a tela.	
21				[afasta da tela]		
22				PREPARAR LER	Aluno copia a sinalização da tela.	
23				PREPARAR LER ... CERTO ---!---		
24				[clica na 2ª janela]		
25			LP: Esta é a capa do livro que traz o conto que você vai ler. LS: CAPA LIVRO TER CONTAR-FALAR (1) LER (2)			Tradução da frase para Libras.
6			LP: Esta é a capa do livro que traz o conto que você vai ler. LS: CAPA LIVRO TER CONTAR-FALAR (1) LER (2)	[clica na 2ª janela] FALAR ... [circula toda a tela]  <QUE> ---?---		Professor usa o dedo indicador para circular toda a tela do computador.
27				[gira a cadeira]		

**QUADRO 7 – Recurso da Imagem (sala AEE)**

(conclusão)

N	Atividade didática	Tradução	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
28				LIVRO LER ---?--- <dúvida>	
29	 <p>Como se fosse dinheiro. Ilustrações: Mariana Massarini</p>		<p>CONHECER PALAVRA ---?--- [aponta para a palavra dinheiro]</p>		<p>Texto em letras vermelhas, de diferentes tamanhos, ao lado da imagem.</p>
30				---ñ---	
31			<p>QUAL ---?--- QUATRO [aponta para cada palavra do texto] CONHECER ---?---</p>		<p>Professor mantém o sinal 4 na tela, para dar ênfase que são 4 palavras.</p>
32				---ñ---	
33	LD Impresso		[aponta para as palavras no texto escrito/impresso]	[olha o impresso]	Professor interage com o impresso
34			CONHECER <NENHUM> ---?---		Professor mantém a atenção ao impresso
35				---ñ---	
36			CONHECER D-I-N-H-E-I-R-O ---?---		
37				---ñ---	
38			ESPERAR MOSTRAR		Professor levanta da mesa e vai até o armário.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Porta Aberta, 5º ano, Unidade 3, 2011. p. 49.

Durante o momento de preparação para a leitura do texto base, intitulado “Como se fosse dinheiro”, o uso da imagem como um recurso de linguagem foi um dos eventos selecionados para análise da ocorrência das interações de aprendizado de LS entre os participantes e o LD adaptado, com o objetivo de promover reflexão sobre a importância dos aspectos visuais – como o uso da imagem pode ofertar informações contrárias à compreensão do texto; como o professor conduz a compreensão da imagem e se a LS disponível na “janela de tradução” contribui ou não para o entendimento da proposta didática.

Continuando com a proposta de apresentar eventos que dizem de como os conhecimentos prévios foram trabalhados nas salas de aulas, atividade anterior à leitura, ilustro, no Quadro 8, o evento que nomeio “O uso da música como um recurso para acesso a segunda língua”. Geralmente, as cantigas no LD têm a função de aproximar a experiência vivenciada pelas crianças (brincadeiras de roda) com o texto a ser lido, produzindo mais efeitos na sua compreensão, bem como nas respostas das atividades. Essa atividade ocorreu numa sala bilíngue, em Belo Horizonte, com seis alunos. Para a dinâmica, a professora transcreveu a página que trata de cantigas de roda para um bloco de cavalete. Nessa atividade não houve uso de nenhum equipamento eletrônico. A professora tomou apoio no cavalete e no quadro-negro para facilitar a comunicação com os alunos. Os alunos sentavam-se em fileiras na horizontal, lado a lado, de frente para a professora e para o quadro-negro. O bloco de cavalete ficou ao lado do quadro-negro, próximo à porta de entrada.

Por tratar de extratos que envolvem maior número de pessoas, foi necessário criar uma nomenclatura para cada participante. Os alunos serão referenciados pela letra A, seguida de ‘f’ para feminino e ‘m’ para masculino: Af e Am. Na frente das letras haverá um número para identificá-los: Am1, Am2, Af1, Af2, e assim por diante. Mais à frente, apresento um evento que tem a participação da pesquisadora. Para diferenciar a participação da professora e/ou da pesquisadora, em casos de necessidade de abreviação, discrimino-as com ‘P’ para professora e ‘I’ para investigadora.

**QUADRO 8 – O uso da música como um recurso acesso a segunda língua (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	<p>LDLP coleção Porta Aberta, 2º ano, Unidade 3. p. 49–66.</p> 	<p>[Inicia distribuindo a cópia (xerox colorido) da unidade]</p>	<p><b>Am1:</b> BAGUNÇAR [aponta para a cópia]</p> <p>PAPEL ARRUMAR NÃO [Pedro toma a iniciativa de grampear]</p> <p><b>Am2:</b> [mostra que o material dele não está grampeado]</p>	<p>A profª não usou o computador e informa que, mesmo a escola tendo a sala de informática, não havia CD-ROM para cada aluno.</p> <p>O grampo não pregou todas as folhas.</p>
2		<p>HOJE VER &lt;QUE&gt; [pega o xerox de uma aluna, aponta para a página e para os tópicos de cores diferentes]</p> <p>QUE [1º tópico]</p> <p>QUE [2º tópico]</p>		
3			<p><b>Am1</b> ---ñ---</p>	
4		<p>QUE ...?... [aponta para <b>Am1</b>]</p>		
5		<p>MÚSICA .... MÚSICA</p>	<p>[<b>Am1</b> arruma os papéis do xerox]</p>	
6		<p>ESPERAR PARA [ajuda <b>Am1</b> e <b>Am2</b> com os xerox]</p>		
7		<p>[Aponta flip] CANTAR [aponta para a apostila] &lt;PASSADO&gt; CRIANÇA VER BRINCAR DANÇAR OUVINTE</p>		<p>Passado constrói a ideia de algo antigo</p>

**QUADRO 8 – O uso da música como um recurso acesso a segunda língua (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
8			<b>Am1:</b> CANTAR CANTAR [começar a balançar na carteira]	
9		HOJE APRENDER CANTAR BONITA		Cantar, aqui, representando música.
10			[alunos chamam a professora]	
11		DEPOIS CANTAR		
12			<b>Am1:</b> DEPOIS CANTAR ---?--- [demonstra-se contente]	
13		DEPOIS, 3 4 [vira as folhas do bloco]		
14		1 [vira a página] 2 [vira], 3 [vira], 4. [aponta para a p. 49 e mostra que tem 4 tópicos] COR DIFERENTE	<b>[As]</b> sinalizam junto com a professora] 1, 2 , 3	
15		CANTAR APRENDER VER PRIMEIRO ..... PASSADO EU CRIANÇA BRINCAR RODA (CL dança de roda) SABER ---?--- [Aponta p/ o bloco] CONHECER ---?---		
16			<b>Af1-</b> CONHECER ---?---	
17		CANTAR IR FONTE (CL) ÁGUA CONHECER ---?--- CÍRCULO (CL – LUGAR) [Jogar água no rosto (CL )] ÁGUA BEBER DELÍCIA [aponta para o flip] NOME T-O-R- O- R- O ... ..	<b>[As]</b> copiam os sinais da professora]  <b>[As]</b> chamam professora]	Os alunos acompanham a sinalização da professora a imitando.

**QUADRO 8 – O uso da música como um recurso acesso a segunda língua (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
18		PESSOA (1) ANDAR (2) FONTE (CL) ÁGUA T-O-R-O-R- O ÁGUA BEBER NÃO TEM VAZIO ÁGUA NADA BEBER NÃO (CL)		A professora determinou um espaço para a fonte. (CL) olha para baixo, para o local que construiu a ideia da fonte
19		ENCONTRAR [aponta flip] ENCONTRAR MULHER NADA .. CANTAR BRINCAR RODA (CL) ENTENDER ...?...	<b>As</b> olham para a professora	
20		IR FONTE (CL) ÁGUA CÍRCULO (CL – LUGAR) [Jogar água no rosto (CL)] T-O-R- O- R- O .. ÁGUA BEBER NÃO TEM VAZIO ÁGUA NADA BEBER NÃO (CL) ENCONTRAR MULHER NADA ... ÁGUA NÃO TEM TCHAU IR CANTAR		Professora sinaliza e balança o corpo simulando um canto.
21			<b>Am1</b> [aponta para a porta]	
22		CALMA DEPOIS		Uma pessoa está na porta chamando a professora
23		REPETIR [aponta para o bloco] IR (3) OLHA (1) FAVOR [acena positivamente para o pedido da aluna]	<b>Af2:</b> BANHEIRO ---?---	
24		IR FONTE (CL) ÁGUA NOME T-O-R-O-R- O		
25			<b>Am1:</b> T-O-R-O-R- O	
26		QUE ---?--- ÁGUA NÃO TEM [aponta para o bloco] ... ÁGUA ...?... <...ñ...	<b>Af1:</b> ÁGUA <b>Am2:</b> ÁGUA <b>Af1:</b> ...ñ...	
27				
28		ENCONTRAR BONITA MULHER TCHAU SAIR		

**QUADRO 8 – O uso da música como um recurso acesso a segunda língua (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
29			<b>Am1: ENCONTRAR</b>		
30			... ã... TEM QUE ---?--- FONTE (CL) NÃO TEM		
31					<b>As: ÁGUA</b>
32					<b>Am1: [aponta imagem] ÁGUA</b>
33					ENTENDER ---?--- SÓ CANTAR
34			<b>Af2: LER CASA APRENDER.</b>		

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Porta Aberta, 2º ano, Unidade 3, 2011. p. 49-66.

O Quadro 8 se refere ao texto base título “Que lambança!”, evento selecionado dentro da preparação para leitura que trata de um recorte em que proponho mostrar como o professor, seguindo as seções da unidade didática, usa a música para introduzir conhecimentos que possam auxiliar os alunos na leitura do texto. Para a análise feita ao término dessa seção, objetivo refletir sobre o episódio da música como aspecto que distancia da realidade surda e não se caracteriza como oportunidade de ensino da L2.

Reitero a informação que as análises dos eventos serão feitas depois de apresentados todos os extratos relacionados à “Preparação para leitura”. Assim, no Quadro 9, apresento, especificamente, um evento voltado à leitura do texto base. Trata-se do mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora numa sala bilíngue da escola do Oeste mineiro durante o momento da leitura do texto base, intitulado “Sopa de pedra”. A turma era composta por sete alunos surdos, sentados em três fileiras paralelas<sup>107</sup> de frente para o quadro-negro e para a mesa da professora. Nessa sala, cada aluno tinha um LD impresso à disposição. Como recurso tecnológico, havia apenas um computador com aparelho de projeção exibindo as janelas de tradução do CD-ROM. O material de acessibilidade desse LD estava, portanto, sob controle e autonomia da professora, e os alunos seguiam as atividades pelo LD.

---

<sup>107</sup> A fileira do meio tinha três alunos (um atrás do outro) e, as outras, apenas dois (um atrás do outro).

**QUADRO 9 – O uso da LS como apoio na leitura da segunda língua (sala bilíngue)**

(continua)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	<p>LDLP, Projeto Pitangua, 3º ano, Unidade 2. p. 34–37</p> 	[distribui o livro para cada aluno]	[sentados virando as folhas do livro]	<p>Turma composta por 5 meninos e 3 meninas que usavam a LS e a LP oral. Foi necessário um novo arranjo na sala de aula. As carteiras tiveram que ficar mais juntas.</p> <p>A direção optou por levar um monitor e um projetor para a sala de aula. A sala era equipada por um quadro verde (a giz). Para criar um fundo branco para a projeção, foi instalado um tecido branco ao centro do quadro. O tecido apresentava pequenos volumes e dobras que interferiram na visualização pelos alunos. O foco também não podia ser ampliado, pois fazia a projeção sair da área da tela/tecido branco.</p>
2		AGORA TEXTO ... .. COMEÇAR		
3			<b>Af3:</b> Sopa de pedra (LP oral)	
4		[clica as janelas de tradução]		
5			<p><b>Af3</b> [copia os sinais da janela]  <b>As</b> [olham para a tela]  <b>Am2:</b> RÁPIDO  <b>Am5:</b> ENXERGAR NÃO</p>	
6		[para a exibição, mexe no foco e clica as janelas de tradução]	<b>As</b> [assistem à tradução pela tela]	
7		CONHECER NOME P-E-D-R-O		
8			<b>Af3</b> pedra? (LP)	A representação em letra minúscula é para mostrar que o aluno opta por usar a voz (LP)
9		NÃO. P-E-D-R-O		
10			<b>Af3</b> Pedro	

**QUADRO 9 – O uso da LS como apoio na leitura da segunda língua (sala bilíngue)**

(continuação)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
11		PESSOA HOMEM P-E-D-R-O M-A-L-A-S-A-R-T-E [clica na janela]			
12		ENTENDER ---?---			
13			<b>Am5:</b> ENTENDER <b>Af2:</b> NÃO ENTENDER		
14		[clica novamente na janela/tradução] COMEÇAR AGORA TEXTO [clica]	[alunos agitados] <b>Am2:</b> <ENXERGAR> -- ã--		
15			<b>Af3:</b> sinal de pedra/PEDRA ---?--- (LS/LP oral)		Aluna <b>Af3</b> sobrepõe palavra e o sinal
16		USAR SUL ESSE [aponta para a tela] PEDRA AQUI DIFERENTE			
17			[As copiam o sinal do Pedro Malasarte]		
18		SINAL HOMEM			
19			<b>Am5</b> [aponta imagem/ tela] P-E-D-R-O SINAL . [aponta para o chapéu]		
20		OI OI ... [olhando para os alunos] VOU APERTAR ATÉ FINAL TEXTO. DEPOIS PERGUNTAR CADA UM ENTENDER HISTÓRIA. OK ---?---			
21			<b>Am2:</b> ENXERGAR NÃO	Segue a aula mesmo alguns alunos reclamando que não conseguem visualizar bem a tradução.	

**QUADRO 9 – O uso da LS como apoio na leitura da segunda língua (sala bilíngue)**

(conclusão)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
22				A tradução por frases dispersa os alunos. O tempo de uma janela para a outra é moroso. Alunos interrompem ao pedir para desligar o ventilador, outros pedem que não o faça. Alunos começam a pedir para ir ao banheiro.	
23				<b>Am1:</b> BANHEIRO ---?--- <b>Am2:</b> BANHEIRO IGUAL ---?---	Vídeo de tradução está aberto.
24			ESPERAR PERDER TRADUZIR HISTÓRIA [para o vídeo]		Profa. com dificuldade para abrir as janelas e mudar a página digital
25				[alunos acenam para a professora]	
26	Cerca de 18 minutos de tradução da história. A história tem, no total, 79 janelas de tradução.	[olha] DEPOIS REPETIR CONTAR HISTÓRIA [clica nas janelas]		A professora fica ao lado do monitor e vai clicando em uma janela após a outra, até o final da história.	

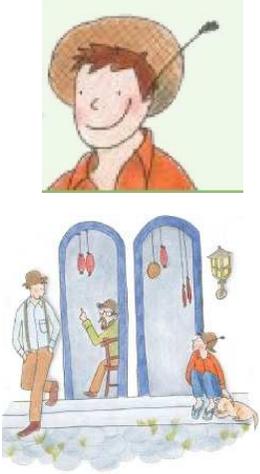
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitangua, 3º ano, Unidade 2, 2005, p. 34-37.

O Quadro 10, “O uso da LS como apoio na leitura da segunda língua”, ilustra um dos eventos selecionados para analisar as interações de aprendizado de L2 entre os participantes e o LD adaptado a partir da tradução textual (janela de tradução) e do uso dominante da LS na sala de aula. O objetivo é refletir sobre a importância dos aspectos visuais (imagem/LS) como elementos textuais que promovem indícios de identificação e representação cultural no texto base; como os alunos surdos leem em LS e na LP e qual língua fornece melhor entendimento para o uso e apropriação da proposta da unidade didática.

Nos extratos relacionados à seção “Preparação para leitura”, encontram-se os eventos do recontar a história (QUADRO 10) e da leitura silenciosa (QUADRO 11) pelos alunos. Nota-se que, nas unidades didáticas dos diferentes LDs, o reconto da história e a leitura individualizada são atividades que se inserem na seção “Vamos estudar o texto”. Entretanto, nas três salas pesquisadas, a professora, depois da leitura do texto, com ou sem suporte da tradução (janela de acessibilidade), solicitava aos alunos que falassem sobre o que compreenderam do texto. Assim, a seguir, no Quadro 12, apresento o momento selecionado de uma sala de aula bilíngue. Vale destacar que a dinâmica do recontar a história ocorreu em dois ambientes de salas bilíngues.

**QUADRO 10 – Recontando a história (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1.	Recontar a história	QUEM LEMBRAR VIR AQUI CONTAR  COMEÇAR		
2.			<p><b>Am2:</b> LEMBRAR PEDRO [aponta imagem] ....</p> <p><b>Am2:</b> PODER DOIS CONVERSAR PRECISAR VDD COMER FÁCIL VÁRIOS. OUVIR [aponta para Pedro no livro] OBSERVAR 2 FALAR</p> <p>PEDRO COZINHAR SABER PERGUNTAR SABER COZINHAR - VDD ---?--- QUANDO PAGAR DINHEIRO ---?--- [marcação no espaço] - DINHEIRO SIM. - COZINHAR SABER - EU IR IR COZINHAR, VELHA OLHAR BERRAR. VELHA ADMIRAR +++</p>	Professora assenta . <b>Am2</b> levanta da sua carteira e fica em pé ao lado da professora.
3.		ENTENDER ---?--- FALTAR ---?---		<b>Am2</b> continua de pé.
4.			<b>Am3:</b> falta (LP oral)	
5.		QUE FALTAR --?--		
6.			<b>Af1:</b> PÃO DURO FALTAR	Alunos vão respondendo sentados em seus lugares
7.		FALTA FALAR MULHER PÃO DURA HOMEM QUEM MALANDRO		

**QUADRO 10 – Recontando a história (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
8.			<b>Af2:</b> MALANDRO <b>Af2 e Am1:</b> FINGIR <b>Af2:</b> É	
9.		FALTAR MAIS --? ---		
10			<b>Af1:</b> FALTA PEDRA SEPARAR	
11		PEDRA SEPARAR ...  COMER COISA GOSTOSA SOPA		
12		[olha para <b>Am2</b> ] ENTENDER HISTORIA COMO ---? ---		
13			<b>Am2:</b> ENTENDER ---!---	
14		CERTO ENTENDER [aponta para <b>Am2</b> ] VÍDEO SINALIZAR ---?---		
15			<b>Am2:</b> ---ñ--- ESCOLHER LER. SINALIZAR [aponta para a tela] NÃO ENTENDER. LER FÁCIL	
16		ÓTIMO ---!--- [olha para os alunos] QUER COMER COISA GOSTOSA -- ? --		
17			<b>As:</b> ---s---	
18		EU TRAZER DOCE		Distribui mouse de maracujá
19			<b>Am5:</b> DELÍCIA! <b>Am1:</b> GOSTOSO! <b>Af2:</b> BOM!	

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitangua, Unidade 2, 3º ano, 2005, p. 34-37.

Apresento, no Quadro 10, o mapeamento das ações desenvolvidas pelos alunos e professora na sala bilíngue durante o momento do reconto do texto base “Sopa de pedra”. Recontar a história trata de ações que fornecem à professora pistas quanto à compreensão do aluno sobre o texto base. Nesse momento, a professora convida os alunos para sinalizar a história enquanto os colegas vão complementando os detalhes faltosos. A dinâmica permite que um aluno comece e, à medida que o outro completa, este toma o lugar do narrador da história. As professoras deixaram os alunos à vontade, e, assim, foram internalizando e compreendendo a história. Na sala de AEE, o aluno não se dispõe a recontar a história, afirmando várias vezes não saber fazê-lo.

Por fim, no último quadro (QUADRO 11), da seção “Preparação para leitura”, apresento ações dos participantes durante a leitura silenciosa. Quanto à atividade de leitura em silêncio, dentro de todas as unidades aplicadas, observei que essa orientação se encontra apenas na coleção Portas Abertas. Dessa forma, a demanda de ler silenciosamente ocorreu na sala de aula AEE e em uma sala de aula bilíngue. Na sala de aula AEE, o professor questiona o aluno sobre o que seria ler em silêncio, e o aluno responde “não sei”, e começa, claramente, a demonstrar não querer participar da pesquisa<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Perante o fato, sugerimos o término da coleta dos dados. Considero que a insatisfação do aluno interfere na condição de aprendizado. A pesquisa não intenciona expor o aluno, e, dessa forma, preserva o direito do aluno de não aceitar participar da pesquisa. O professor concorda com o encerramento da coleta.

**QUADRO 11 – Leitura silenciosa (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	LDLP, Projeto Pitangua, 3º ano, Unidade 2.	QUERO [aponta para os alunos] LER TEXTO SOZINHO		
1.			<b>Af2:</b> Página 34	
2.		34		
3.		VOCÊS [aponta para os alunos] ABRIR (CL livro) LER ... CONHECER PALAVRAS. OK ---! --- CÍRCULO PALAVRA PALAVRA NÃO CONHECER		
4.			<b>Af2</b> [mostra livro a <b>Af1</b> ] <b>Af1:</b> MUITO [aponta para o livro] <b>Af2:</b> NÃO SEI	<b>Af2</b> se refere às palavras que desconhece
5.			<b>Am3:</b> circular o que não conhece? (LP oral)	
6.		CERTO PRONTO ---?---		
7.			<b>Am3:</b> Não (LP oral)	
8.			<b>Af1:</b> P-I-O-R	
9.	“Cada um contava um caso pior que o outro” (p. 34)	P-I-O-R QUE?		
11			<b>Af1</b> [mostra a frase]	
12		NEGATIVO		
13			<b>Af1:</b> ---ñ---	
14		OLHAR FRASE SIGNIFICAR CONTEXTO		
15			<b>Af1:</b> NÃO SEI	
16			<b>Af1:</b> U-N-H-A	
17	“A velha é unha de fome” (p. 34)	ONDE --?-- UMA --?--		
18			<b>Af1:</b> PERTO VELHA U-N-H-A	

**QUADRO 11: Leitura silenciosa (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
19		[mostra a unha do dedo]. ESPERAR <DEPOIS> EU EXPLICAR DENTRO FRASE. LER TEXTO NÃO PODER SIGNIFICAR UNHA DEDO. É “JEITO“ OUVINTE		
20			<b>Af1</b> [lê em voz alta] <b>Af3:</b> PARA OUVIDO BARULHO	<b>Af3</b> tem resíduo auditivo
21			<b>Af2:</b> B-O-L-A-D-O	
22		PENSAR , DUVIDAR		
23			<b>Af3:</b> cheiro verde (LP oral)	
24	“Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho” p. 36	IGUAL COLOCAR COMIDA, S-A-L-S-A (CL) VERDE, SABER COISA COLOCAR GOSTOSO DIFERENTE, NOME FOLHA CHEIRO VERDE		
25			<b>Am5:</b> PRONTO	
26		LER TUDO ---?---		
27			<b>Am5:</b> JÁ JÁ	
28			<b>Am3:</b> Acabei (LP oral)	
29		CERTO		Alguns alunos terminam a leitura e outros não. A professora muda de atividade.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitangüá, Unidade 2, 3º ano, 2005, p. 34-37.

Apresento, no Quadro 11, o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora em sala bilíngue durante o momento da leitura silenciosa do texto base “Sopa de pedra”. Considero interessante apresentar esse evento por se tratar de uma iniciativa individualizada de a professora em acrescentar uma atividade diferenciada para crianças surdas. Porém, a ação pode ser entendida como um momento da professora dar aos alunos a oportunidade de interagir com a segunda língua, nesse caso, LP no modo escrito. Nesse evento, pode-se identificar várias condutas adotadas por leitores iniciando a compreensão de uma L2, nesse caso, buscar o sentido da frase a partir da palavra, embora o fato tenha sido estimulado pela professora no início da atividade, quando pede aos alunos que circulem as palavras desconhecidas.

#### *6.2.1.2 Analisando os eventos “Preparação para leitura”*

Quanto a “Preparação para leitura” dentro dos embasamentos teóricos dos estudos surdos, da semiótica social e da multimodalidade, podem ser discutidos: (i) a imagem, modo de linguagem, representada por figura (impressa/digital); (ii) a Libras, modo de linguagem usado no espaço físico presente e no espaço digital (além da crença que a presença dessa língua é suficiente para a compreensão de segunda língua), (iii) oralidade, características pedagógicas oriundas de narrativas orais que perpassam e se mantêm como figura de língua(gem) nas ações de educadores e nos LDs adaptados em Libras, e, por fim, (iv) LP escrita, a representação da Língua Portuguesa a partir dela própria. Entretanto, a reflexão se torna recorrente ao longo da apresentação de outros eventos. Nesse sentido, não se encerra a discussão por esta seção.

É importante considerar que todo texto (escrito ou em sinais) é um texto multimodal. Dessa forma, utilizam-se diferentes modos para comunicar significados: “os significados são expressos de maneiras distintas via modos diferentes dependendo da inserção do ser humano na cultura a que pertence, e dos recursos tecnológicos disponíveis” (SILVA, 2019, p. 67).

Reforça-se que diferentes modos de uso de linguagem podem complementar informações e alcançar o objetivo da tarefa comunicativa. Com isso, cada modo tem sua potencialidade específica de representação e de comunicação e podem estar reunidos num mesmo objeto multimodal, aqui, em

específico, no LD adaptado em Libras. Entretanto, os recursos tecnológicos tornam possível a interação dos diferentes modos, mas não obrigatoriamente os diferentes modos produzem diferentes modos de significar. Segundo Vecchio (2014), a produção de sentido se faz pela combinação de mais de um modo semiótico, e todos eles, utilizados em determinado propósito, contribuem para a construção de sentido.

Para a teoria da SS, a imagem não é uma simples configuração estética. Ela suscita ideias, produz sentido e é entendida como uma representação, assim entendida por signo. Nos estudos de ensino de língua estrangeira existem apontamentos que as imagens podem enriquecer a atividade escrita. Entretanto, constata-se que, por muitas vezes, não se adequam ao contexto do texto estudado (SELVATICI, 2015). Para os estudos surdos, a imagem pode ser considerada uma pista textual (LEDEBEFF, 2010). Assim, a imagem é um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) lido e compreendido através de um processo de leitura.

Partindo do princípio que a imagem é uma representação textual, temos, no primeiro evento do Quadro 7, “Preparação para leitura”, ações que encenam como o professor, a partir das orientações da atividade, busca significar a imagem para o entendimento do texto. Observe a Figura 9:



**FIGURA 9 – Atividade “Preparação para Leitura”**

Fonte: Língua Portuguesa, Coleção Portas Abertas, 5º ano, Unidade 3, 2011. p. 49

A compreensão do texto base pela imagem — seguida pelas propostas de respostas orais tais como “Qual é o título do conto?”, “Quem é a autora do conto?”, “O que foi ilustrado na capa?” e “Pelo título e pela ilustração da capa, o que você acha que vai acontecer nesse conto?” — promoveu no aluno outras significações. Primeiramente, a simples identificação do animal, ilustrada no Quadro 7, “Recurso da imagem”, (ovelha, linha 4). O professor, no sentido de provocar o olhar para a imagem, questiona (linha 11) se vai levar para passear (a imagem mostra um menino segurando uma corrente que prende uma ovelha, ambos com um dos pés elevados, produzindo uma ideia de movimento), e o aluno responde “V-I” (linha 12). Logo a seguir, o professor busca a Libras (janela de tradução) para ajudar o aluno na compreensão da atividade. O aluno demonstra inquietação e não entende o que fazer (linhas 15, 19, 20, 21, 27, 28, 30, 32 e 35). Dentro desse contexto, observa-se que o professor se apoia no material impresso e digital para introduzir as palavras apontando para elas (linhas 26, 29, 31 e 33) e concentra-se em uma palavra específica, “dinheiro” (linhas 34 e 36). O aluno continua sem compreender a proposta nem o sentido da imagem para significar-se na atividade.

Para ler a imagem, é preciso compreender em que contexto ela está inserida. A imagem é compreendida a partir das práticas sociais e culturais nas quais o leitor está presente. O texto base contém elementos que estão distantes da realidade do aluno surdo, e esse distanciamento tem origem no processo de aquisição de linguagem, ou seja, nas interações sociais que são fomento para nosso conhecimento de mundo. Plaza-Pust (2012), Quadros (2019) e Silva (2018) apontam que as crianças surdas crescem em ambientes onde há predominância de uma língua oral. Devido à condição limitada para a audição e ao desconhecimento da LS por parte de seus familiares, perdem a condição de acessar informações de mundo e suas significações. De fato, em interações com pais de surdos<sup>109</sup>, verifica-se que a dificuldade de comunicação destes com os filhos surdos interfere no entendimento de tarefas que envolvem transações financeiras. Para esse caso, ao final, quando o professor mostra uma cédula, o aluno demonstra entender o objeto como algo que compra, mas não entende o retorno, o troco. Outro fator que vale destacar, apontado pelo professor, é sobre

---

<sup>109</sup> Interações espontâneas sem cunho investigativo

o lanche na escola pública. Na escola pública, o lanche é ofertado gratuitamente a todos alunos, assim, não há comercialização dentro da escola. Dessa forma, é mais um elemento de distanciamento da representação da “moeda de troca”, uma vez que a comercialização dentro da escola, bem como o troco, não caracteriza realidade para os alunos. Nesse caso específico, o aluno demonstrou não entender nem supor essa relação comercial.

Nesse caso, para o contexto que envolve uso e apropriação pelo aluno surdo, pode-se afirmar que a imagem não se alinhou ao texto base. Ela não representou parte da história; o título da história não tem conexão com o que é mostrado na imagem, ou seja, não atendeu ao propósito que era dar conhecimentos prévios para a leitura.

Para Joly (2006), uma imagem equivale uma linguagem, e a ausência de conhecimento prévio (linguagem) dificulta o entendimento da imagem. Olhar uma imagem é ir além da simples descrição. Os conhecimentos de mundo, fatos ocorridos e experimentados ajudam nas hipóteses pensadas através de uma imagem. A imagem é uma mensagem complexa, e é na interação da imagem com o texto que a narrativa faz sentido e possibilita compreender o texto multimodal, nesse caso, também pode referir-se à entrada da LS. A imagem, tanto em excesso quanto pela falta de semelhança, pode ser insuficiente e causar diferentes interpretação por parte do leitor.

Entretanto, devo trazer aspectos positivos a partir das imagens dos LDs investigados. Para o caso “Preparação para leitura”, encontra-se, no terceiro evento, Quadro 9, a imagem alinhando-se à representação cultural da surdez e, assim, determinando a nomeação/sinal pessoal do protagonista da história “Sopa de pedra” quando se refere a Pedro Malasarte (linhas 54–56). No segundo evento, Quadro 8, “O uso da música como apoio a leitura da segunda língua”, temos a imagem da avó brincando com os netos com uma mangueira e a água jorrando. Essa imagem dá sentido aos alunos quanto à brincadeira (linhas 30 e 31), embora, quando a professora pergunta à turma o que há na fonte (linha 28), os alunos respondem água (linha 29), e, logo em seguida, a imagem foi referenciada.

No Quadro 10 do evento “Recontando a história”, identifica-se que a imagem Pedro sentado à frente de um bar e dois homens conversando (linha 2) foi a base para recontar a história e reproduzir os diálogos (linha 2).

Continuamos, no Quadro 11, “Leitura Silenciosa”, que a imagem esteve representada pela escrita da LP e os alunos circulavam as palavras (imagem) desconhecidas. Assim, as palavras foram “pior” (linhas 9–13), “unha” (linhas 16–19) e, por fim, “cheiro verde” (linhas 23 e 24).

Desta forma, para entender os aspectos imagéticos do texto, deve-se seguir uma orientação específica de escolha de uma dada circunstância (KRESS, 2010). Com isso, no LD adaptado investigado, não se pode avaliar os critérios para a escolha de determinadas imagens nos textos base, mas pode-se afirmar que a composição desse modo semiótico, na sua maioria, auxiliou na compreensão do texto multimodal pelo aluno surdo. No entanto, em apenas um texto base a imagem aproximou a realidade linguística do aluno surdo e se fez implicar na cultura surda, o que leva à percepção que as imagens nos LDs investigados, no contexto de preparar para a leitura, não são elaboradas pensando na diversidade de seu público, tornando esse material LD um modo que precisa ser avaliado para melhor promover o entendimento da leitura de seus usuários, uma vez que o significado imagético não está implicado no contexto de uso referenciado pelo lugar social.

Para esses eventos, identificou-se que os professores não se apropriavam da imagem (desenhos) para conduzir suas práticas pedagógicas, isto é, seguiam as orientações das seções das unidades sem buscar suporte nas ilustrações para facilitar a compreensão textual. Nota-se que a imagem toma o lugar de referência quando é identificada pelo léxico tanto no impresso quanto no digital (QUADROS 7 e 11).

Gesueli e Moura (2006), em seus estudos, argumentam sobre a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos e propõem que os educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos reflitam sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento. Corroborando com o argumento das autoras, tenho, em Kentze *et al.* (2014), a afirmativa que crianças surdas usam estratégias visuais (imagem, gestos, soletração) como apoio em seu aprendizado. Por tratar de ensino de L2 modalidade escrita, pode-se supor que as abordagens, a partir do registro escrito, nas ações dos professores, partem do léxico como representante de uma segunda língua. Dessa forma, não consideram os recursos tipográficos modos

imagéticos de representação textual localizados a um dado contexto (SILVA, 2015).

Entretanto, Campelo (2008) e Lebedeff (2010) ponderam quanto a necessidade de pesquisas, como também a mais apropriações desse modo de linguagem por parte dos educadores. Na educação para surdos, a imagem tipográfica (registro escrito) e o letramento, no caso, visual, precisam ser compreendidos a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens.

Passa-se para o segundo aspecto, predominante em todos os eventos: a língua de sinais. A Libras configurou-se de duas maneiras: (i) língua circulante em todos os momentos entre os participantes e (ii) língua lida através das janelas de tradução. Para a “Preparação para leitura” em todos os eventos, ela foi a língua base para alcançar a compreensão da segunda língua e das propostas contidas nas atividades.

De acordo com Halliday (1978), a língua e as interações têm papéis cruciais no desenvolvimento da criança. Assim, a transmissão de modelos linguísticos e sociais está nas trocas dialógicas, e a interação com a primeira língua, a LS, no caso da surdez, deve ser espontânea e interativa. Embora a exposição à língua de sinais ocorra, na maior parte do tempo, nas escolas, deve-se considerar a idade de acesso da criança surda, e idade de contato com a LS é justamente uma questão crítica para a grande maioria dos surdos (PLAZA-PUST, 2012).

Para Mayberry (2007), crianças surdas que não foram expostas à LS no período de aquisição de língua se tornam pouco fluentes na sua L1, e o uso de um sistema de linguagem artificial (gestos) em casa ou na pré-escola pode impactar no seu posterior desenvolvimento. Apesar dessas circunstâncias, a Libras ainda está sustentada como L1 na educação bilíngue de crianças surdas.

A exposição e o contato com a LS nos ambientes pesquisados é um fato. Contudo, foi possível constatar diversidades da frequência do uso da Libras pelos alunos surdos participantes da pesquisa. Analisando a coluna “Alunos – ações e diálogos”, nota-se baixa resposta e interação com o regente e com o LD, identificados nos Quadros 7 e 8, em que se observa que a maior parte da interação é do professor para o aluno. Assim, temos: Quadro 7, sala AEE, total de 37 linhas, nas quais o aluno sinaliza em dez (3,7,12,19, 22, 28, 30, 32, 35 e

37) e Quadro 8, sala bilíngue, que, do total de 35 linhas, o aluno Am1 esteve presente em 10; a aluna Af1, em 4; Am2, em 1; e todos os alunos, simultaneamente, em 4 linhas. Porém, observa-se, nos Quadros 9, 10, 11 e 12, sala bilíngue, maior interação discursiva entre os alunos e a professora. Pelo Quadro 10, do total de 27 linhas, os alunos tiveram presentes em 11 delas.

Entretanto, dentro desse panorama, quanto à pouca desenvoltura na LS por parte dos alunos surdos pesquisados, podemos considerar que a entrada de um novo modelo interacional, LD adaptado em Libras, expôs o desconhecimento sobre como se portar diante da demanda de uma nova forma de interação entre os envolvidos. Assim, essa discussão trata de hipóteses que precisam ser melhor avaliadas e infelizmente não fazem parte desta investigação.

O aprendizado de L2 implica a aquisição da L1. A exposição tardia à LS afeta o resultado do aprendizado da LP2. Mayberry (2007) afirma que, se a exposição à L1 não começar no início da vida de uma criança surda, o resultado de todas as aprendizagens subsequentes de línguas será afetado, tanto da L1 como da L2. Dessa forma, L1 tem papel fundamental na aquisição da L2. A fluência na primeira língua contribui para o desenvolvimento da segunda, pois o conhecimento linguístico e conceitual da L1 é transferido para a L2.

Nos eventos apresentados evidencia-se a LS lida em dois Quadros: no Quadro 7 observa-se que o aluno teve acesso às janelas de tradução (linhas 17–22, 24, 25 e 27) e, no Quadro 9, durante todo o evento, os alunos interagiram com as janelas de tradução, embora os resultados verificados nos Quadros não apresentem incompreensão da tradução (QUADRO 7, linhas 22 e 28) nem ilegibilidade para a leitura (QUADRO 9, linhas 8, 13–15, 21). Não podemos deixar de citar que, no evento apresentado pelo Quadro 10, “Recontando a história”, o aluno afirma que preferiu ler o impresso a ler os sinais, pois considerou os sinais muito rápidos, o que dificultou sua compreensão (linha 15).

Segundo Krusser (2017), se o leitor surdo se sente confortável, se existe uma legibilidade ao estudar no material traduzido, se a leitura flui confortavelmente e, dessa forma, consegue conciliar com os elementos gráficos (LP escrita), os diferentes modos fazem sentido no texto. A aprendizagem pode ser beneficiada se se considerar que a eficácia de um texto pode estar definida pela sua qualidade; pelas características de visualização, em caso de conexões lentas; pelo tempo de exibição, por vezes longo; pela compactação dos vídeos.

A tradução se orienta pela estrutura da LP, dessa maneira, o texto sinalizado pode se tornar ilegível. Krusser considera ainda que a diferença entre os alunos surdos na proficiência da Libras entre os que estão no mesmo nível escolar, interfere no entendimento dos textos sinalizados. Por fim, diz que um texto visível, com sinais reconhecíveis, não garante a compreensão nem que seja agradável e significativo<sup>110</sup> para os alunos surdos (KRUSSER, 2017, p. 88).

Embora a entrada da tecnologia<sup>111</sup> nos procedimentos educacionais para crianças surdas possa ser vista como um avanço positivo, ainda há que refletir a aplicabilidade desse recurso. Para Krusser (2017), a ausência de práticas de leitura em sinais dificulta o reconhecimento dos tipos estruturais de texto sinalizado, podendo proporcionar desentendimento na leitura, e por isso sugere desenvolver essa habilidade com os alunos surdos. Além disso, a qualidade do texto traduzido impacta no nível de compreensão, ou seja, mesmo surdos altamente proficientes na LS podem não compreender o texto sinalizado.

Corroborando com Krusser (2017) e apoiada em Coscarelli (1996), enfatizo, ao leitor do texto sinalizado, que a leitura é um processo complexo que demanda inferências alinhadas aos conhecimentos de mundo, aos diferentes modos semióticos. Cada modo tem sua estrutura estética de estar no espaço de leitura, e dessa forma, se entendem os indícios que nos dão a condição para compreender um texto. As observações na pesquisa apontaram para a importância de se desenvolverem trabalhos de estudo em vídeos com textos em Libras, e que nestes sejam envolvidos professores, tradutores e designers, e não se considerem apenas as diferenças linguísticas, mas as possibilidades condições didáticas para a qualidade desse modo semiótico de língua(gem).

Continuando com a análise dos cinco quadros acima apresentados, proponho uma reflexão em conjunto quanto aos dois últimos itens: oralidade — características pedagógicas oriundas de narrativas orais — e LP, representação escrita. Quanto à oralidade, o esboço do Quadro 8, que se refere ao uso da música como forma de introduzir conhecimentos prévios para a leitura do texto base pelo aluno surdo, evidenciou que representações orais não fazem sentido

---

<sup>110</sup> Trata de características (design, vestimenta, estrutura frasal na Libras e outros) que tornam possível reconhecer o conteúdo, ou seja, contribuem para que se compreendam os significados do texto (KRUSSER, 2017).

<sup>111</sup> Ferramentas tecnológicas como: mídias, internet, CDs e outros.

para pessoas surdas que se significam por elementos visuais, fato comprovado pelas linhas que sucederam aos diálogos entre a professora e os alunos. Apenas um aluno (Am1) manifestou entendimento sobre música (linhas 9 e 13), enquanto os outros demonstraram confusão sobre o que há na fonte e o que não se encontra na fonte (linhas 27, 28, 30, 31, 33). As respostas dos alunos demonstraram que relacionam água à fonte e não mostram compreender quanto a encontrar uma mulher ali. Dessa forma, conforme aponta Costa (1998 *apud* Miranda 2010), os alunos surdos constroem significados a partir das funcionalidade da língua. Então, fonte se liga a água, e não a mulher.

Quanto à interação da LP na modalidade escrita, apenas nesse contexto, “Preparação para leitura”, apresentei um único evento (Quadro 11): “Leitura silenciosa”. Na surdez, muito se discute sobre a escrita do surdo e pouco enfoque se dá à leitura em LP. Uma coisa é certa: a restrita quantidade de insumo de leitura ofertada à criança surda é um dos fatores que engessam o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Nesse caso específico, mesmo com a proposta de realizar uma leitura individualizada, a professora propõe aos alunos que circulem as palavras desconhecidas (linha 4), e, logo a seguir, os alunos começam a solicitar da professora os significados das palavras incompreendidas, como “pior”, “unha” e “cheiro verde”. A professora percebe que apenas significar as palavras desconhecidas não promoveria a compreensão do texto e, assim, muda de estratégia (linhas 14, 19 e 24), passando a pedir que os alunos digam onde está a palavra dentro do texto.

Dentro da concepção de circular palavras desconhecidas, trago dois diferentes posicionamentos, embora considere que, mesmo diferentes, possam ser alinhados. Primeiro, nos pressupostos de Pereira (2009), a preocupação de circular palavras desconhecidas promove a soma de significados isolados que não auxiliam na leitura de um texto. Essa atitude do professor é muito comum e ocorre tanto com crianças surdas quanto com crianças ouvintes. Agindo assim, reforça para os alunos a importância das palavras na leitura. Os alunos surdos aprendem a LP pelo léxico sem compreensão da funcionalidade da palavra dentro do texto.

Entretanto, Gallimore (2000) e Plaza-Pust e Weinmeister (2008) consideram essa estratégia um alívio, uma tradução, um empréstimo temporário do léxico. Para Plaza-Pust e Weinmeister (2008), esses recursos ocorrem em

fases específicas de desenvolvimento em ambas as línguas e vão diminuindo à medida que os alunos progredem na leitura e escrita.

Quanto à estratégia da professora de traduzir as palavras desconhecidas, como uma tentativa de dar elementos que minimizem a dificuldade de ler em L2, Gallimore (2000) considera promissora para a aquisição da leitura por crianças surdas. A autora enfatiza que, dessa forma, o professor pode monitorar e conferir o desenvolvimento da leitura. Contudo, também esclarece que o papel do professor é escolher textos que estejam no mesmo nível instrucional do aluno surdo e que, com o desenvolvimento da leitura, vá aumentando, gradativamente, seu nível de dificuldade.

Outro enfoque de Gallimore (2000) é na capacidade do aluno surdo de recorrer ao conhecimento prévio e relacioná-lo ao texto, fazer bom uso das ilustrações, usar o conhecimento de LS/LO para acessar as estruturas no livro e atender a informações visuais úteis. Para isso, o professor deve criar oportunidades e atividades que permitam ao aluno surdo se desenvolver nesses recursos pedagógicos. Assim, trago, em Andrews e Rusher (2010), a afirmação que a tradução de palavras, pelo professor, auxilia o aluno surdo na leitura literal de um texto em L2, mas o professor, a partir dessa leitura, pode conduzir outras dinâmicas para a compreensão do texto em si.

### **6.2.2 Estudo do texto**

Seguindo com a proposta de ensino-aprendizagem de uma unidade didática no LD para série iniciais, temos a seção “Estudo do texto”, que envolve questão de compreensão de texto e ampliação de vocabulário. Essa seção se articula com a leitura do texto base e trata de propostas de atividades que auxiliam o aluno na elaboração, planejamento e revisão do texto lido. Para essa seção, apresentado três eventos, sendo que dois deles se relacionam à atividade de reflexão ao texto lido e outro apresenta atividade que envolve a ampliação de vocabulário dos alunos.

Quanto aos dois primeiros eventos, nomeio-os “Refletindo sobre o texto”, no qual teremos duas diferentes respostas para a tarefa: (a), resposta escrita, e (b), resposta sinalizada. A primeira atividade, (a), está relacionada ao texto base

“Que lambança!”, do LD de LP do 2º ano, da Coleção Portas Abertas, e (b), ao texto base “Sopa de pedra”, do LD de LP do 3º ano, da Coleção Pitangá.

Para essa seção “Estudo do texto”, apresento os Quadros 12, 13 e 14 para contextualizar a situação, e, ao final, uma discussão sobre os extratos expostos. Assim, passa-se para o primeiro evento, apresentado no Quadro 12, “Refletindo sobre o texto (a)”.

**QUADRO 12: “Refletindo sobre o texto (a)” (sala bilíngue)**

(continua)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
1	LDLP, coleção Porta Aberta, 2º ano, Unidade 3. p. 51. 	[vira a folha] PÁGINA 51...  AGORA RESPONDER VOCÊS [aponta para os alunos]  QUAL NOME SEU ---?---	[procuram a página e olham para a professora]	Após a leitura da unidade, os alunos passam para a atividade do livro “Estudo do texto”.	
2	1 Responda. a. Quais os nomes das crianças desse poema?	NOME HOMEM MULHER CRIANÇA QUAL ---?--- [pega pincel e circula os nomes no bloco]		A profª. usa o bloco e o quadro alternadamente.	
3	henrique  Henrique	[escreve no quadro henrique e risca a letra h] PEQUENO NÃO [escreve Henrique] Aponta para o nome [Henrique]	<b>Am1:</b> [aponta para o bloco]		
4		NOME MULHER ---?--- [olha para <b>Af1</b> ]			
5			<b>Af1</b> [levanta e aponta para o nome da mulher no flip]		
6		---sim---			Aceno positivo
7	Isadora	[circula o nome da mulher no bloco e escreve no quadro Isadora]	<b>As</b> copiam		3ª palavra escrita no quadro-negro

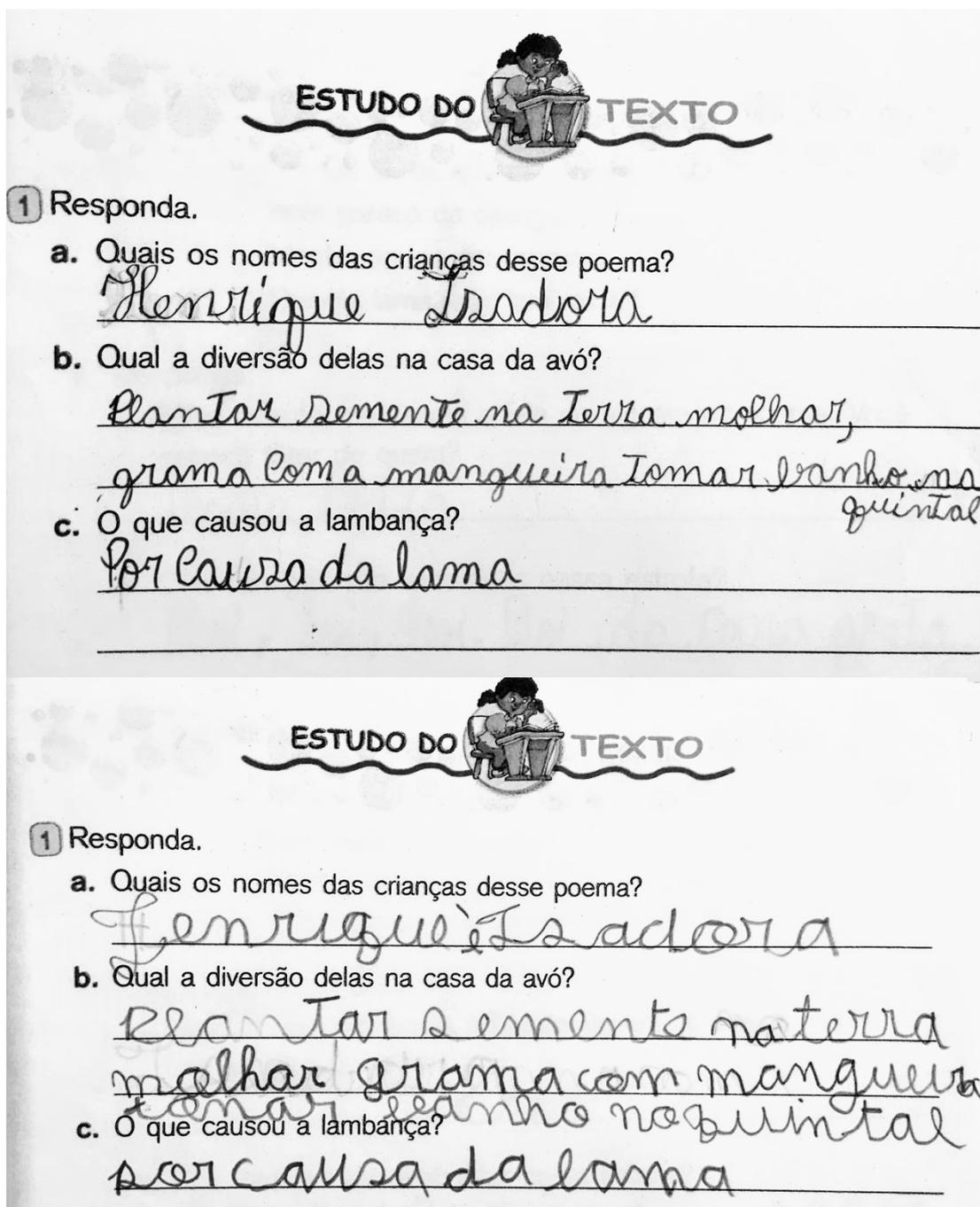
**QUADRO 12: “Refletindo sobre o texto (a)” (sala bilíngue)**

(conclusão)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
8	Henrique e Isadora (no quadro-negro)	[apaga henrique]		Profª pelas carteiras e corrige individualmente. Corrige o tamanho das letras, orientando a escrever menor, para caber no espaço da folha.
9			<b>Af1:</b> MULHER ---?--- HOMEM ---?---	
10		NOME ---?--- NOME HOMEM		
11			<b>Af1:</b> H-E-N-R-I-Q-U- E [olha para o quadro e faz a soletração]	
12		MULHER ---?---	<b>Af1:</b> I-S-A ... [olha para o quadro] I-S-A-D-S-A DESCULPA ESQUECER [olha para o quadro] I-S-A-D-O-R-A	<b>Af1</b> só consegue soletrar o nome olhando para o quadro.
13		CERTO ---!---		
14			<b>Am2:</b> EU EU NOME HOMEM [olha p o quadro] H-E-N-R-I-G-U-E MULHER I-S-A [olha para o quadro] I-S-A-D-O-R-A	
15		CERTO ---!--- VOCÊS COPIAM [aponta quadro] NÃO ESQUECER NOME HOMEM LETRA GRANDE [aponta para a letra h] NOME MULHER COMEÇAR GRANDE [aponta para i)		
16			[alunos copiam a resposta na apostila]	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Porta Aberta, 2º ano, Unidade 3, 2011. p. 51

Abaixo, as respostas escritas pelos alunos (linha 14) (QUADRO 12):



The image shows two pages of a worksheet titled "ESTUDO DO TEXTO". Each page features a header with the title and a small illustration of two children sitting at a desk. Below the header, there are three questions (a, b, and c) with handwritten answers in cursive script.

**Page 1 (top):**

1) Responda.

a. Quais os nomes das crianças desse poema?  
Henrique Isadora

b. Qual a diversão delas na casa da avó?  
Plantar semente na Terra molhar,  
gramma com a mangueira Tomar banho na  
quintal

c. O que causou a lambança?  
Por causa da lama

**Page 2 (bottom):**

1) Responda.

a. Quais os nomes das crianças desse poema?  
Henrique Isadora

b. Qual a diversão delas na casa da avó?  
Plantar semente na terra  
molhar gramma com mangueira  
Tomar banho no quintal

c. O que causou a lambança?  
por causa da lama

**FIGURA 10: “Estudo de Texto” – Atividade escrita**

Fonte: LP/ Coleção Portas Abertas, 2º ano, p. 52. 2011.

No Quadro 12 está o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora, sala bilíngue, durante o momento de estudo do texto base “Que lambança!”. Considero interessante apresentar esse evento por se tratar de uma iniciativa de reflexão textual que demandou das crianças a produção de

respostas por escrito, a escrita em L2. Nesse evento, pode-se identificar o uso da soletração manual como um recurso que antecede a produção do registro escrito.

Para o Quadro 13, “Refletindo sobre o texto (b)”, apresento o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora, sala bilíngue, escola da região Oeste de Minas Gerais, durante o momento de discussão sobre o texto base “Sopa de pedra”. Considero interessante apresentar esse evento por se tratar de uma iniciativa de reflexão textual conduzida por sinais. Nesse momento não houve nenhum registro escrito. Na interação, contudo, pode-se analisar os diferentes modos de uso de linguagem (sinal/imagem/escrito) e como se complementaram seus entendimentos. Observou-se o uso constante da sobreposição das línguas (LS/LP), fato recorrente, em específico, nessa sala de aula — o recurso da escrita no quadro e o apontamento das palavras como um elemento para direcionar a discussão sobre o texto base.

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	LDLP, Projeto Pitaguá, 3º ano, Unidade 2. p. 37.	AGORA RESPONDER 2 [clica na janela]	<b>As:---ñ---</b>	Após a leitura do texto base, a professora passa para as questões referentes ao texto. As perguntas são vistas primeiro pela janela tradução, sinalizada pela professora e respondidas pelos alunos em LS.
2	<p><b>2</b> “A turma apostou alto, na certeza de ganhar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem apostou? </li> <li>▪ Qual era a aposta? </li> <li>▪ Quem ganhou a aposta? </li> </ul>	ENTENDER ---?--- [clica na janela]	<b>Af2: HOMEM ONDE ---?---</b> <b>Af3: HOMEM SENTAR</b>	
3		APOSTAR QUEM ---?---		
4			<b>Am1: Pedro</b>	
5		JUNTO QUEM ---?---	<b>Am1: HOMEM HOMEM</b> <b>Af2: OUVIR [aponta para homem]</b>	
6		OUVIR OK, DOIS [marcação de duas pessoas no espaço] OUVIR DOIS [CL 1p,2p] CONVERSAR APOSTAR DOIS [CL 1p e 2p] CERTO ---?---		
7		TEM NOME DOIS HOMEM TEXTO ---?---		
8			<b>Am1: ---ñ---</b>	
9		PROCURAR TEXTO NOME DOIS HOMENS	<b>As olham o texto</b>	
10			<b>Am3: M-A-T-U-T-O (LS/LP)</b>	
11		CERTO ---!— TEM NOME DOIS HOMENS		
12			<b>AF1 [aponta no livro]</b>	
13			<b>Am1: SABER F-A-L-A-V-O-N</b>	
14			[aponta] <b>AM3: FALAR M-A-T-U-T-O-S [escreve no quadro]</b>	



**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
15			<b>Am1:</b> F-A-L-A-V-O-N [---s---	
16		ENTENDER –ñ---		
17			<b>Am1</b> [aponta no texto]	
18		---!--- PESSOA FALAR NOME NÃO		
19			<b>Am3:</b> os (LPO) M-A-T-U-T-O-S FALAR vam (LPO) da (LPO) MULHER (LS) velha (LPO) – IDADE MUITO MAIS avarenta (CL – pão-dura)	O aluno sobrepõe as línguas (LP e LS). Letras em maiúscula (LS); em minúscula (LP). Este aluno lê o trecho da história.
20		M-A-T-U-T-O-S REPRESENTAR DOIS HOMENS CONVERSAR PQ [aponta quadro matutos] PRÓPRIO NOME ROÇA PRÓPRIA FALAR USA [aponta quadro matutos] OK ---!---	<b>Am1</b> [expressão constrangimento]	
21		CONTINUAR ... SABER QUE APOSTAR ---?---		
22			<b>Am3:</b> Pedro (LP) <b>Af3:</b> DOIS HOMEM (LS/LP)	
23		NÃO ---!--- OLHAR REPETE [clica na janela de tradução]		
24		QUAL APOSTAR ---?--- QUE ---?--- CONVERSAR ---?--- APOSTAR CONVERSAR ---?---	<b>Af2:</b> CONVERSAR	
25			<b>Am3:</b> apostar velha avarenta (LP)	
26		PQ ---?--- VELHA ---?---		
27			<b>Am1 - SOPA</b>	
28		EXEMPLO AMANHÃ TEM ESPORTE BRASIL ---?---		O sinal esporte foi construído para falar de jogo, Copa do Mundo.
29			<b>As:</b> SIM ---S---; sim	

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
30		APOSTAR VENCER BRASIL O-U SÍRIA ---?--- QUAL ---?---		
31			<b>As:</b> BRASIL, Brasil	
32		OPINIÃO VOCÊS [aponta alunos] VENCER BRASIL ... APOSTAR ...  EXEMPLO EU E <b>Af2</b> PODER APOSTAR ---!!--  EU ACHO OPINIÃO VENCER BRASIL ELA [aponta p <b>Af2</b> ] VENCER SÍRIA (1) DUAS (2) APOSTAR ... ENTENDER ---?--- [aponta p/ texto] APOSTAR QUE ---?---		Neste momento é notório que a escolha pelos sinais das palavras “apostar” e “vencer” dificultam o entendimento dos alunos. Outras representações linguísticas de sinais poderiam contribuir para melhor entendimento. Forte influência da LP na estrutura da LS.
33			<b>Af1:</b> VELHA PEDRO <b>Am1:</b> PEDRO APOSTAR DOIS [1p, 2 p]	QUE e QUEM na LS se confundem
34		QUE ---?---		
35			<b>Am1:</b> DINHEIRO <b>Af1:</b> VELHA	
36		QUE HOMEM P-E-D-R-O PRECISAR CONSEGUIR QUE ---?---		
37			<b>Af2:</b> COMER <b>Af3:</b> DINHEIRO (LP/LS)	

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
38		COMER ---?--- NÃO ---!--- DINHEIRO <DEPOIS> VENCER DINHEIRO RECEBER <ANTES> PRECISAR FAZER QUE ---?--- CONSEGUIR VELHA QUE ---?---		
39			<b>Af1</b> – SOPA PEDRA <b>Am1</b> SOPA PEDRA COZINHAR	
40		----! --- CERTO PEDRO PRECISAR CONSEGUIR VELHA AJUDAR ... SE CONSEGUIR MULHER AJUDAR VENCER APOSTAR .. ... QUAL APOSTAR ---?--- FAZER VELHA AJUDAR ... MULHER PRECISAR AJUDAR		
41			<b>Am2:</b> AJUDAR ++++	
42		VERDADE		
43			<b>Am2:</b> RECEBER DINHEIRO	
44		[aponta para a janela tradução] REPETIR		
45			<b>Am2:</b> RÁPIDO ENTENDER ---ñ---	O aluno se refere ao vídeo da tradução
46	nº. 2, item 3, “Quem ganhou a aposta?”, p. 37.	ENTENDER TRADUZIR ---?--- QUE PERGUNTAR QUEM GANHAR ---?---		
47			<b>Am3:</b> quem ganhou? (LP) PEDRO (LS/LP)	
48		PEDRO VENCER CERTO [clica na janela] REPETIR		Profª diz que a imagem na tela está ruim. A escola não tem tela para projetor, então usa-se tecido ou cartolina

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
49	Passa-se para questão 3, p. 37: “Explique os truques que Malasarte usou”.	QUAL ESTRATÉGIA QUE USAR COMO CONSEGUIR FAZER MULHER AJUDAR		
50			<b>Af3:</b> FRUTAS DIFERENTES <b>Af2:</b> FRUTAS DIFERENTES	<b>Af3</b> está sentada atrás de <b>Af2</b>
51		FRUTA DIFERENTE ---?--- TEXTO NÃO TEM ---!--- [aponta para <b>Af2</b> ] ESPERAR . PRIMEIRA COISA HOMEM , P-E-D-R-O PEDRO FAZER QUE ---?--- TER AJUDAR MULHER QUAL ESTRATÉGIA USAR --? --		
52			<b>Am1:</b> PEDRA <b>Af3:</b> ÁGUA <b>Af2:</b> CENOURA CEBOLA	
53		CERTO ---!--- 1º QUE? ÁGUA PANELA FOGO FICAR ESPERAR SENTAR		
54			<b>Af3</b> colocou água na panela (LPO) <b>AM1:</b> 1º SOPA COZINHAR <b>Af2:</b> PEDRA	
55		FERVER ÁGUA QUENTE MULHER LONGE (2) VER (3) ... ... VERDADE ---?--- (2) VER (3) . QUE SABER QUE <ACONTECER> LÁ [aponta para um local no espaço]		O verbo ver é construído com a ideia de uma 2ª pessoa, nesse caso, a velha, olhando para uma 3ª pessoa, local.
56			<b>Af3:</b> água fervendo, sim (LPO)	
57		MULHER PERTO ---?---		
58			<b>Af2 e Af3:</b> LONGE	

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto (b) (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização	
59		LONGE ---!--- ESTRATÉGIA VDD PROVOCAR MULHER MULHER CURIOSA VONTADE SABER QUE . UMA ESTRATÉGIA BOA . COLOCAR ÁGUA FERVER [clica na janela] REPETIR			
60	nº.3, item 2 “Para despertar sua curiosidade”, p. 37.		<b>Am2</b> [reproduz o mesmo sinal do vídeo explorar] QUE ---?--- EXPLORAR		
61		COMO CONSEGUIR MULHER EXPLORAR --- ?--- COMO --?---			
62			<b>As</b> --- ã---		
63		[aponta para <b>Af2</b> ] VC ACHA COLOCAR PEDRA --?--- MAIS			
64			<b>Am2</b> : DINHEIRO <b>Af2</b> : PEDRA <b>Am4</b> : PEDRO ... .. <b>Af2</b> : SIM <b>Af3</b> : LAVAR PEDRA (LS/LP)		
65		VDD 1º LAVAR PEDRA [clica na janela] REPETIR			
66			<b>Am2</b> e <b>Am1</b> : NÃO ENTENDER [ <b>Am2</b> copia a sin. da tradução]		
67		COMO FAZER PROVOCAR MULHER ... .. COMO ---?--- PEDRO FAZER PROVOCAR [aponta para o espaço]			Constrói no espaço o local onde fica a mulher velha
68			<b>Af3</b> e <b>Am1</b> : SOPA PEDRA <b>Am1</b> : FINGIR		
69		FINGIR QUE ---?---			
70		<b>Am1</b> : fazer sopa pedra (LPO)			

**QUADRO 13 – Refletindo sobre o texto b (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
71		FINGIR FAZER SOPA VDD. OLHAR ÁGUA. TEM COISA DENTRO (CL PANELA)? SÓ QUE ---? --- ÁGUA FERVER		
72		MULHER CHEGAR PEDRO COMEÇAR PEDIR TRAZER TRAZER TRAZER TRAZER ... CONSEGUIR PRONTO SOPA. VDD --!--- VER ULTIMA PERGUNTA [clica na janela]		
73			--- ñ---	
74		REPETIR [clica na janela]		
75	nº 3, item 3, “Para fazê-la dar os ingredientes para a sopa”, p. 37.	COMO PEDRO CONSEGUIR MULHER DAR DAR DAR COISA ---?---		
76			<b>AM2: VELHA</b> <b>AF3: DEPOIS A PEDRA</b> <b>AF2: EU SEI FAZER COMIDA</b>	
77		MULHER SOPA PEDRA ---?--- COMO ---?--- PEDRO FALAR VC PODER AJUDAR ---?--- COMEÇAR QUE PEDIR PEDIR PEDIR PEDIR CENOURA BATATA CEBOLA CARNE LINGUIÇA ... DIFERENTE COISA MULHER LEVAR TUDO VDD--!---	[As atentos à sinalização da professora]  [acenam positivamente]	
78			<b>Af3: PEGAR COISAS</b> <b>Am3: LINGUIÇA</b> <b>Af2: LINGUIÇA</b>	
79			Ok ---!--- <DEPOIS> ESCREVER	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitaguá, 3º ano, 2005. p. 34-37.

Para o contexto “Ampliando o vocabulário”, representado pelo Quadro 14, a atividade da seção “Estudo do texto” tem a tarefa de estudar e descrever a palavra buscando integrá-la ao texto e a seu uso significativo. Assim, ampliar o vocabulário do aluno faz parte do processo educativo, tanto como fim quanto como meio. Como meio porque, quanto maior o vocabulário, maior a compreensão em leitura, e como fim porque, quanto maior o vocabulário, maior o repertório de conceitos (MOREIRA, 1996, p. 45).

**QUADRO 14 – Ampliando vocabulário (bala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização														
1	LDLP, Projeto Pitangua, 3º ano, Unidade 2.  “Ampliando o vocabulário” (p.39):	OLHAR PÁGINA CONTINUAR ... [clica janela] ENTENDER ---?---		Alunos agitados pelo retorno imediato do recreio.														
2			<b>As:</b> SIM (LP/LS)															
3	<b>4</b> Escreva os pares no seu caderno, associando as palavras das duas colunas, como no exemplo. 🗑️	FAZER PALAVRA COMBINAR [Aponta para a projeção no quadro, mostra 1ª e 2ª coluna] QUAL COMBINAR - -?--																
4	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">esperto — esperteza</td> </tr> <tr> <td>avarento</td> <td>espontaneidade</td> </tr> <tr> <td>rabugento</td> <td>incredulidade</td> </tr> <tr> <td>ingênuo</td> <td>ingenuidade</td> </tr> <tr> <td>espontâneo</td> <td>vivacidade</td> </tr> <tr> <td>vívaz</td> <td>avareza</td> </tr> <tr> <td>incrédulo</td> <td>rabugice</td> </tr> </table>	esperto — esperteza		avarento	espontaneidade	rabugento	incredulidade	ingênuo	ingenuidade	espontâneo	vivacidade	vívaz	avareza	incrédulo	rabugice			
esperto — esperteza																		
avarento	espontaneidade																	
rabugento	incredulidade																	
ingênuo	ingenuidade																	
espontâneo	vivacidade																	
vívaz	avareza																	
incrédulo	rabugice																	
5		CERTO ---! --- ESCREVER AGORA NÃO SO CONVERSAR																
6		QUE R-A-B-U-G-E-N-T- O -- -?---	<b>Af3:</b> avarenta avareza (LP oral)															
7			<b>Am3:</b> rabugento /rabugice (LP oral) <b>Af3:</b> lá em baixo (LP oral) [aponta para a projeção para mostrar onde está a palavra] <b>Am3:</b> R-A-B-U-G-I-C-E (LP/LS)															
8		CERTO ---!--- QUE SIGNIFICAR ---?---																
9			<b>Af3:</b> rabundão (voz) / MALANDRO (LS)															
10		---Ñ---		Colegas riem da <b>Af3</b>														
11		MALANDRO EXPLICAR MALANDRO, DIFERENTE NÃO, MÃO LATERAL BARRIGA																



**QUADRO 14 – Ampliando vocabulário (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
12			<b>Af1:</b> BATER --?-- <b>Af1:</b> PARECE BATER NA BUNDA	
13		DIFERENTE OLHAR BATER BUNDA		
14		QUE SIGNIFICAR PALAVRA CARINHO, LEGAL	<b>Af3:</b> BOM	
15	Rabugento	[aponta palavra na tela]  Já ver palavra [aponta novamente]		
16			<b>As:</b> NÃO NUNCA (LS/LP)	
17		SIGNIFICAR CHATO AMOLAR		
18		OUTRA [aponta] 3ª CONHECER ---?---		
19	Ingênuo		<b>Am4:</b> ACREDITAR	
20	Na tabela, ingênuo e ingenuidade estão lado a lado	QUAL COMBINAR --?---		
			<b>Af3:</b> Lá de cima <b>Am3 e F3:</b> I-N-G-E-N-U-I-D-A-D-E (LP/LS)	
21		IGUAL INOCENTE		Profa. escolhe representar a palavra “ingênuo” com o CM (0) PA (testa) mov. esquerda para a direita.

**QUADRO 14 – Ampliando vocabulário (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
22	Avarento/Avareza	[aponta p a 4ª palavra]  OLHAR 1º [aponta] [logo a seguir para a outra coluna aponta a 4º palavra]  COMBINAR [torna apontar para a 1ª e 4ª palavra, das diferentes colunas]		
23	Espontâneo (4º/1ª) Espontaneidade (1ª/2ª)  Vivaz (5º/1ª) Vivacidade (4ª/2ª)  Incrédulo (6º/1ª) Incredulidade ( 2º/2º)	[passa apontar uma palavra em uma coluna e apontar outra palavra em outra coluna]		A professora usa do recurso de apontar as palavras em toda a atividade.
24			[As seguem com o olhar a professora]  <b>Am3 e Af3</b> [repetem as palavras em voz alta]	<b>Am3</b> tem implante coclear e já estudou em escola com alunos ouvintes. <b>Af3</b> tem resíduo auditivo e usa aparelho auditivo.
25		ACABAR OUTRA ATIVIDADE		Profª termina a atividade.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitaguá, 3º ano, 2005. p. 34-37.

Mapeio, no Quadro 14, as ações desenvolvidas pelos alunos e professora na sala bilíngue da escola da região do Oeste mineiro durante a atividade que se propõe a apresentar novas palavras tendo como base o texto da unidade didática “Sopa de pedra”. Considero interessante apresentar esse evento por se tratar de uma situação que introduz palavras escritas da LP e seus significados. A proposta da atividade é apresentar duas palavras da mesma classe e explicar seu significado e modos de uso. Como exemplo, trago as palavras “avareza” e “avarento”. Ambas podem ser substantivos. Avarento pode, também, ser um adjetivo e significar “muito agarrado ao dinheiro”, ao passo que avareza significa apego excessivo às riquezas. Nota-se que a professora trabalha com as palavras por uma única significação (ingênuo/ingenuidade), e os alunos centram no esforço de identificar palavras que apresentam semelhanças ortográficas.

#### *6.2.2.1 Estudo do texto: analisando as ações e os diálogos.*

A seção “Estudo do texto” foi dividida em dois momentos: (i) Refletindo sobre o texto e (ii) Ampliando o vocabulário. No primeiro, “Refletindo sobre o texto”, apresento dois eventos relacionados à discussão textual, apresentados pelo Quadro 12 (texto a), em que a atividade resulta em escrita (LP2), e no evento representado pelo Quadro 13 (texto b), em que a atividade foi respondida em Libras.

Dou início às considerações pelo Quadro 13, que envolveu escrever os nomes das personagens do poema (Henrique e Isadora). Nota-se, pelas colunas de ações e diálogos dos participantes, que a professora sempre se adianta na atividade (linha 2), ou seja, ela indica no texto o local em que está escrito o nome dos personagens. A professora circula os nomes no bloco de cavalete, aponta para os nomes e, por fim, os escreve no quadro-negro para, logo após, solicitar que os alunos copiem do quadro (linhas 2, 3, 7, 8 e 15). Observa-se também que a professora se preocupa em ensiná-los a escrever com letra maiúscula na inicial do nome dos personagens (linha 3).

Os alunos, por sua vez, usam do recurso de soletração manual<sup>112</sup> (linhas 11, 12 e 14) para dizer o nome dos personagens. Nessa ação é possível perceber

---

<sup>112</sup> O alfabeto manual consiste na soletração de letras e numerais com as mãos. Para fazer uso dele, é necessário soletrar pausadamente, formando as palavras com nitidez. Ele é usado apenas para soletrar nomes de pessoas, lugares, rótulos, endereços e

que os alunos iniciam com três letras (I-S-A), depois, o nome soletrado com uma letra diferente (I-S-A-D-S-A) e, por fim, soletram corretamente o nome do personagem. A cada letra soletrada, os alunos buscam pela palavra registrada no quadro, como se só conseguissem soletrar apoiados numa representação visual. Sabe-se que em datilografia (soletração manual) não há diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas. Para o registro escrito, a professora orienta os alunos surdos a escrever nomes próprios com a primeira letra em “tamanho grande” e, o resto, com letras pequenas (linhas 3 e 15). Dessa forma, observa-se que o aluno surdo se apropria da prática, mas não se apropria de sua razão. Assim, tudo o que considera nome próprio, na escrita, inicia com a letra maiúscula, embora, nesse contexto da coleta de dados, presencio a orientação sobre se iniciar uma frase com a palavra começando com letra maiúscula, fato comprovado pelas respostas escritas na Figura 10. Para cada pergunta, a professora anotava as respostas no quadro-negro e os alunos copiavam (linha 15) (FIGURA 10) na apostila (fotocópia da unidade). Essa atitude prevaleceu em todo o momento da atividade.

Quadros (2007) enfatiza que, ao ensinar a LP2 para crianças surdas, deve-se optar por tarefas que promovam elementos comparativos entre as diferentes línguas. Nesse caso, a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, suas habilidades visuais. A criança surda vê palavras no papel ou no quadro escolar e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Nesse processo, ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital (PEREIRA, 2009, p. 24). Para Padden e Ramsey (2008, *apud* PLAZA-PUST, 2012), as crianças surdas, nos estágios iniciais da aquisição da escrita, usam da soletração manual para confirmar a grafia da palavra. Dessa maneira, os bilíngues bimodais, limitados na percepção e produção da língua oral, condicionam sua escolha pela LS como língua de comunicação, e, na interação com outro modo linguístico (escrita), a pela mudança do código (LS para LP), o que pode envolver a soletração manual.

---

vocábulo inexistente na língua de sinais. Pode ser usado também para descrever algo a que se tem dúvida. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/alfabeto/41153>. Acesso em 27/11/18.

Gallimore (2000), em seus estudos, observou que a soletração manual oferece vários benefícios à leitura das crianças surdas. Assim, repito o exposto no capítulo 2, sobre a aquisição de línguas por sujeitos bilíngues bimodais, em que a soletração manual é um caminho para representar a LO. Pela soletração, as crianças surdas podem identificar as palavras visualmente, no texto e no quadro. Desassociam a palavra do som, e os fonemas estão representados de modo visual, o que ajuda na reorganização da estrutura da palavra e na correção ortográfica, fazendo recordar palavras e exercitando práticas de padrões de letras visuais. Com isso, a autora afirma que a soletração manual torna o aluno surdo um leitor mais eficiente.

Ainda a respeito da reflexão sobre o texto, passamos ao Quadro 13, que mostra diferentes ações e diálogos no momento de discussão do texto. A partir do direcionamento do LD (sequência de perguntas), destaco especialmente a alternância e a sobreposição das línguas. Faço considerações quanto ao recurso de registro da palavra e retomo o uso da imagem e da “janela de tradução” apenas para reforçar que esses modos semióticos mantêm suas interfaces positivas e negativas dentro da unidade didática.

Nesta seção observa-se que a imagem é um modo peculiar para a compreensão da narrativa do texto base. Analisando o Quadro 13, verifica-se que as respostas dadas pelos alunos estão alinhadas à imagem (linhas 2–6). Com isso, pode-se, mais uma vez, considerar que a imagem diz dos arranjos espaciais dos elementos visuais contidos num texto. Assim, a representação visual tem uma força (potencial) significativa nos recursos textuais e, dessa maneira, deve-se dar atenção e importância ao sentido construído a partir da imagem (KRESS, 2010). A imagem constroi um texto que está inserido num outro texto, que, por sua vez, está inserido num contexto. Aqui, a utilização do LD de ensino de LP adaptado em Libras.

Trago, em Van Leeuwen (2005), a premissa que as pessoas expressam significados através de uma seleção de recursos semióticos disponíveis em particular, isto é, a escolha do tipo semiótico está disponível em um contexto social. Os usos dos recursos semióticos se diferenciam a partir de divergentes grupos, assim, os dados podem revelar diferentes modos de lidar e apreender os diversos modos de língua(gem).

Conforme Kuntze, Golos e Enns (2014), o processo de aprendizado dos alunos surdos pela imagem precisa ser melhor investigado. Entretanto, afirmam que os modos visuais são elementos naturais que ajudam as crianças surdas a ter maior sucesso na escrita da L2.

No que se refere ao modo de acessibilidade para as crianças surdas, as “janelas de tradução” conferem, quanto ao recurso, manifestações negativas, como “não entendo” e “não enxergo” (QUADRO 13, linhas 1, 45, 46, 60, 66, 73 e 74). Apoio em Quevedo (2013) para apontar que as novas alternativas oferecidas pelas TICs requerem adaptações técnicas e habilidades para as novas formas de leitura, assim como salienta a complexidade envolvida no ato de ler nos diferentes tipos de textos (digital/sinais) e nas diversidades de recursos técnicos (papel/tela). Enfim, ressalta que tipos diferentes de textos promovem modos divergentes de leitura, por isso, nas diferenças ou similaridades de um conteúdo, a linguagem utilizada e seu modo de articulação configuram narratividade específica para cada modo discursivo (QUEVEDO, 2013).

Pensando na acessibilidade para surdos quanto aos procedimentos de ensino e aprendizagem, ressalta-se a importância da LS nos espaços escolares. Entretanto, a simples entrada dessa língua em atividade de aprendizagem não remete à mesma condição de compreensão de todos os aprendizes envolvidos na dinâmica de ensino.

Consoante à alternância e à sobreposição das línguas, identificadas nas colunas de ações e diálogos entre os participantes (QUADRO 13, linhas 10, 14, 19, 20, 22, 37, 47, 54, 64), Quadros *et al.* (2013, p. 381) enfatiza que crianças bilíngues são sensíveis ao interlocutor, ou seja, escolhem a língua alvo de acordo com quem está interagindo, e confirmo, em Grosjean (1994), a informação que a escolha por qual língua usar, em ambientes bilíngues, é complexa, pois há inúmeros fatores que a determinam, como fluência nas línguas, parceiros de conversação e função de interação — embora, neste caso, os fatores que poderiam ser identificados seriam o parceiro de conversação e a função da interação. Ao verificar os diálogos entre os participantes, percebe-se que a alternância e/ou sobreposição das línguas ocorrem na interação dos alunos com a professora. Analisando o mesmo evento em outra sala bilíngue investigada,

nota-se que a comunicação entre alunos surdos acontecem na LS e, com a professora, em LS e LP.

Grosjean (1994)<sup>113</sup> ainda afirma que, em bilíngues, característica comum na troca discursiva é o empréstimo lexical de uma língua a outra, e essa troca de códigos<sup>114</sup> acontece para enfatizar, substituir, expressar um conceito que não tem equivalente na outra língua. Segundo Andrews e Ruser (2010)<sup>115</sup>, a alternância de código (*code-switching*) é estratégia positiva, pois permite ao professor fazer um paralelo entre as gramáticas das línguas envolvidas, identifica os vocabulários problemáticos e auxilia a descobrir conexões entre a LS e a língua escrita. Dessa forma, a alternância enfatiza o uso da língua pela semântica e pelos recursos pragmáticos para a compreensão do texto impresso, ignorando todo e qualquer recurso de origem auditiva. Contudo, reforça a importância da alternância e defende que a LS deve ser a língua base para mediar a leitura de um texto.

Para Garaté (2014), o uso alternado de códigos L1 e L2 ajuda o aluno a compreender a potencialidade de cada língua e os modos como cada uma pode influenciar uma a outra, permitindo entendimentos e conexões. Olhando para as situações que envolvem a sobreposição das línguas, Quadros *et al.* (2013), em pesquisa, constatou ser muito comum a sobreposição de língua em bilíngues bimodais e a observa na relação discursiva entre CODAs e seus pais. A sobreposição de línguas ocorre porque ambas envolvem articuladores independentes, assim seja, canal fonoarticulatório, no caso das línguas faladas, e canal visual-gestual-espacial, para a língua de sinais. Como não há interferência articulatória, as línguas podem ser ativadas no corpo e não competem uma com a outra, podendo ser produzidas simultaneamente. Dessa forma, os bilíngues bimodais têm, à sua disposição, duas línguas, embora isso possa facilitar a influência de uma sobre a outra. Contudo, os bilíngues bimodais, mesmo produzindo duas línguas ao mesmo tempo, processam apenas uma proposição, ou seja, uma única informação (QUADROS *et al.*, 2013).

---

<sup>113</sup> Grosjean (1994) alternância de língua como fenômeno sociolinguístico.

<sup>114</sup> No caso da surdez, a mudança de código pode ser classificada como (i) *code-switching*, ou alternância de código; (ii) *code-mixing*, mistura de código e (iii) *code-blending*, sobreposição de códigos.

<sup>115</sup> Andrews e Ruser (2010) alternância de língua como estratégia didática usada para o ensino de leitura.

Faço um parêntese para buscar, nas premissas da multimodalidade, a reflexão quanto à educação multimodal. Nesse caso, não engessada nos códigos (língua) discursivos, e sim nos modos de linguagem, e como se alinham no processo de ensino e aprendizagem de L2. Segundo Silva *et al.* (no prelo), tendo em vista o ensino de leitura e escrita de LP para surdos, devem-se considerar os diferentes modos envolvidos, como a LS (visual), a LP (verbal e visual) e a imagem (visual), e como estes auxiliam na compreensão de que as diferentes formas linguísticas são encontradas nos momentos de leitura. Contudo, é necessário pensar nas independências desses modos mesmo quando ocupam o mesmo lugar — nesse caso, o LD adaptado em Libras e a sala de aula. Nesse sentido, em vez de centrar esforço específico a cada modo de língua(gem), entender que cada modo ocupa a esfera visual. Desta forma:

(...) possa ampliar os processos de significação e de comunicação (KRESS, 2010) e com isso, o planejamento e a produção de materiais e técnicas de ensino de português como L2 a surdos pode e deve partir de apelos visuais considerando não somente imagens de vídeo de tradução de português para LS, como também, e em grande quantidade e frequência, imagens estáticas ou em movimento e língua portuguesa. (SILVA *et al.*, no prelo, p. 6).

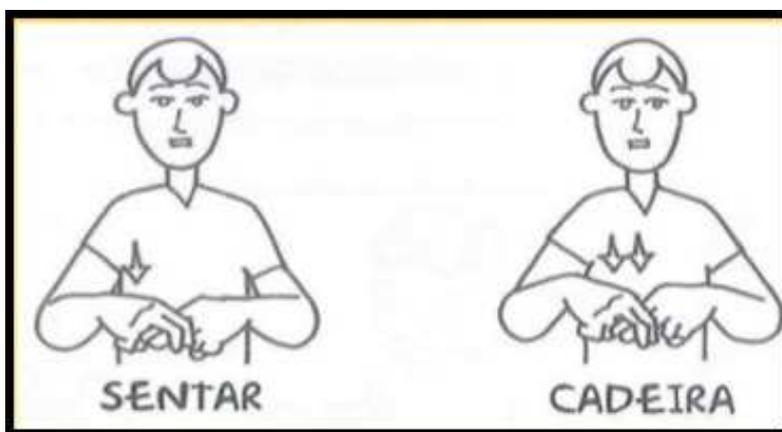
Cabe enfatizar, para esta investigação, que a sobreposição das línguas aconteceu em crianças com implante coclear e com resíduo auditivo. Dessa forma, as línguas estão presentes nas diferentes modalidades.

Para esse e outros eventos, deve-se ter em mente que a aquisição da linguagem em crianças bilíngue acontece por meio das duas línguas, haja vista que o desenvolvimento estará relacionado com a diferença de modalidade, exposição e interação com as línguas. Com o uso habitual das diferentes línguas, o bilíngue bimodal poderá compreender que as línguas apresentam diferentes estruturas: ora compartilham, ora convergem.

Analisando o último evento da seção “Ampliando vocabulário”, representada pelo Quadro 14, refletimos, apoiando em Halliday (1998), que se pondera quanto ensinar a língua e sobre a língua. Dessa forma, desenvolvo os apontamentos pela descrição e efeitos da atividade. O exercício trata de escrever os pares de palavras a partir de sua derivação, ou seja, palavras que possuem o mesmo radical (esperto/esperteza; ingênuo/ingenuidade). No entanto,

apresentam diferentes acréscimos, sufixos e prefixos, a saber, a formação de novas palavras a partir de palavras já existentes<sup>116</sup>.

Quanto às questões pertinentes à estruturação morfológica da Libras, inferimos que a derivação de palavra na LS não acontece diferente de outras línguas. Quadros e Karnopp (2004) argumentam que, na Libras, o sinal pode derivar nomes de verbos por meio da mudança no tipo de movimento. Na produção de substantivos, como “cadeira”, o movimento é curto e repetido rapidamente, e, na produção de verbos, com “sentar”, o movimento é longo e lento. A configuração e a locação das mãos são as mesmas nos pares de sinais para “cadeira” e “sentar”<sup>117</sup>, como observamos pela Figura 11:



**FIGURA 11 – Sinais para “sentar” e “cadeira”**

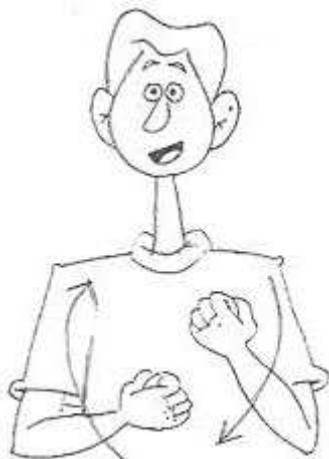
Fonte: <https://www.slideshare.net/profamiriamnavarro>

Na Libras, existe um processo de derivação muito comum, denominado derivação zero, isto é, itens lexicais são diferenciados somente a partir da sua função no contexto linguístico onde estão inseridos, o que quer dizer que dependerá do contexto linguístico a identificação do sinal correspondente a um

<sup>116</sup> <https://www.portugues.com.br/gramatica/derivacao.html>, acesso em 01/10/2019.

<sup>117</sup>Os cinco parâmetros formativos das Libras: 1 - A configuração adotada pela mão tem como resultado a posição dos dedos. 2 – O ponto ou local de articulação indica onde o sinal pode ser tocado no corpo ou no espaço que é o espaço encontrado em frente do assinante. 3 – A orientação, direção à qual a palma da mão é orientada. 4 - O movimento — os sinais não são estáticos em um local, mas, ao contrário, contêm algum movimento, de onde podemos entender que o parâmetro de movimento se refere ao modo como as mãos se movimentam (cima/baixo, esquerda/direita etc.). 5 - Expressão facial e/ou corporal. Disponível em <http://www.libras.com.br/os-cinco-parametros-da-libras>. Acesso em 1º/10/2019.

verbo ou a um nome (FELIPE, 2006). Dessa forma, nas frases “meu carro (substantivo) é branco” e “eu sei dirigir (verbo)”, temos a mesma sinalização para os itens lexicais carro e dirigir. Assim, o sinal é feito com a mesma configuração de mão, a mesma locação e o mesmo movimento, como mostra a Figura 12 — o que vai diferenciá-los é o contexto de uso dessas palavras:



**FIGURA 12 – Sinal para “dirigir” e “carro”**

Fonte: Google imagens.

Sem intenção de relacionar os diferentes processos de derivação da LP e da Libras, este pequeno esboço, com baixa referência teórica, é para chamar a atenção quanto aos procedimentos de ensino de segunda língua, no caso, a LP. Simone Silva (2008), em suas investigações, salienta que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo é complexo. A LS tem uma estrutura específica e não se assemelha à forma escrita da LP. Dessa maneira, as divergências encontradas no LD de ensino de LP adaptado em Libras não estão apenas na falta de atividades que enfatizam o canal de aprendizado dos surdos, como a visão, em atividades que se orientam pela sonoridade, como “leia em voz alta” ou “marque palavras com som de C”. Não se trata de pensar apenas na ausência de som, na relação grafo/visual, e sim de considerar que existe inconformidade entre as línguas; que a atividade destinada a uma língua não se enquadra em outra. Por isso, a simples tradução de materiais para o ensino de segunda língua é dar ao aprendiz a condição de ineficiência e dificultar o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem. Aspectos que envolvem a tradução de uma língua não contemplam características condizentes para

ensinar a língua e sobre a língua, por isso não correspondem a propostas para o ensino-aprendizagem de L2, no caso, para as crianças surdas.

No evento do estudo da seção “Estudo do texto”, “Ampliando vocabulário”, pelo Quadro 14 pode-se observar que o caminho encontrado pela professora, para a atividade, foi significar/traduzir separadamente a palavra a partir do radical (linhas 6, 11, 13, 17 e 21). Na complexidade da atividade, trabalha com a semelhança (linhas 15, 20, 22 e 23) das palavras “ingênuo” e “ingenuidade” (linha 21) e “inocente” (linha 21).

Encerra-se a análise da seção “Estudos do texto” confirmando, pelos mapeamentos dos eventos, a complexidade de se alcançar o aprendizado de uma segunda língua por meio do LD de ensino de LP adaptado em Libras. Seguindo com a proposta de mapeamento da unidade didática, passa-se para a próxima seção, “Estudo da língua”.

### **6.2.3 Estudo da língua**

A proposta desta seção é o ensino formal e planejado que se dispõe ao ensino do mecanismo da língua e, com isso, permitir o uso correto das regras da língua, bem como auxiliar na compreensão do que os outros dizem e escrevem. Para esta seção, foram escolhidos dois eventos: (i) Ortografia, atividade que envolve a ordem alfabética, e (ii) Antônimos, escrever os antônimos iniciados por “i”, “in” e “im”.

Apresento, no Quadro 15, o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora na sala de informática de uma escola de Belo Horizonte, durante o momento da atividade que propôs exercitar a ordenação das letras tendo como base o texto da unidade didática “Que lambança!”. Considero interessante apresentar esse evento por se tratar de uma situação que se alinha à atividade que solicita aos alunos encontrar, no texto, os nomes dos personagens Henrique e Isadora. Assim, pode-se verificar quais bases de apoio o aluno processa para a ordem alfabética. Para essa tarefa, a atividade foi dividida em (i) ligar os pontos na ordem alfabética e descobrir o desenho que forma, (ii) completar o alfabeto pelas letras que faltam e (iii) escrever palavras que iniciam com uma determinada letra. Relevante destacar que, nesse contexto de aula, a investigadora interage com os alunos na realização do exercício e foi

incluída na coluna que refere à professora, sendo representada, em caso de abreviação, pela letra maiúscula I, enquanto a professora estará identificada pela letra P. Assim, observa-se o Quadro 15:

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
1.	LDPL, coleção Porta Aberta , 2º ano, Unidade 3. p. 54, 55 e 66.	[tentando abrir o DVD e assistir a tradução]	<p>[os alunos abrindo e fechando, mudando as páginas e assistindo as janelas com a tradução]</p> <p><b>Am1 e Af1</b> [estavam sentados juntos, e demonstravam mais desenvolvimentos com o equipamento.]</p>	<p>Sala de informática na qual estavam presentes os alunos (<b>As</b>), a profª regente (P), a instrutora de Libras e a Investigadora (I). São 3 alunos e 4 alunas.</p> <p>Cada computador é compartilhado por 2 ou 3 alunos.</p> <p>Houve dificuldade em abrir o CD e demora para encontrar o caminho, pois o programa operacional utilizado pela escola é Linux, incompatível com a mídia. Os primeiros 15 min. foram gastos com questões técnicas e orientação aos alunos sobre o uso do material.</p> <p>A investigadora atuou junto com a profª regente. A demanda em cada mesa foi constante e a profª não conseguia atender todos alunos.</p>
2.		<p>LEGAL ---! --- LEMBRAR ---?---</p> <p>[continua tentando ligar outros computadores] Nossa! Até começar!!! Tecnologia é boa, mas é difícil (LP oral) [não atende o chamado de <b>Am1</b>]</p>	<p><b>Am1</b>: LEMBRO! EU SEI , SEI [concentrado na apostila]</p> <p><b>Af1</b>. ENTENDER [sinaliza para <b>Am1</b>]</p> <p><b>Am1</b> [chama profa]</p>	<p><b>Am1</b> demonstra maior habilidade com o equipamento e, assim, inicia a unidade. Investigadora e professora ainda tentando ligar os outros computadores. Alguns alunos estão parados.</p> <p><b>Am1 e Af1</b> no computador. <b>As</b> alunas conversando. Investigadora no computador do <b>Am3</b> e profª no do <b>Am2</b>.</p>

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
3.	<p>Inicia a atividade da p. 54 Ligar os pontos por ordem alfabética e ver a imagem que se forma:</p> <p>1 No alfabeto, as letras aparecem em uma sequência chamada <b>ordem alfabética</b>. Ligue os pontos na ordem alfabética e descubra onde as crianças estão brincando.</p> 		<p><b>Am1</b> [chama investigadora]</p>	<p>Supervisora sai da sala Profª senta perto do Am3 Investigadora observa <b>Af2, Af3 e Af4.</b></p>
4.			<p><b>Af2</b> [levanta e mostra desenho (p. 54) para I e, depois, para P].</p>	<p>I ajuda os alunos (não conseguem seguir a ordem alfabética). A primeira atividade pede que os alunos façam uma linha seguindo a ordem alfabética e ligando uma letra a outra. Assim, a---b---c---. No final, as linhas formam o contorno de um avião.</p>
5.		<p>P e I [---S---]</p>		
6.		<p>P [explica individualmente a atividade] AGORA SEGUNDA</p>		
7.	<p>2 Complete o alfabeto com as letras que faltam.</p> 	<p>P: A [aponta quadro vazio] B [aponta quadro] C D [aponta na questão] E ENTENDER ---?--- FAZER</p>		<p>Na segunda atividade pede que complete as letras que faltam seguindo a ordem alfabética.</p>

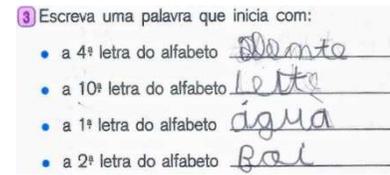
**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
8.			<b>Af2:</b> SIM	<b>Am2</b> sozinho no computador abre e fecha janela, muda de posição. <b>Af1</b> escreve na apostila.
9.		P sentada ao lado de <b>Am3</b> ajudando- o nas atividades]	<b>Am1:</b> [sozinho no computador abre, fecha janela, muda de posição.] <b>Af1:</b> [escreve na apostila]	
10.		I [interage com o aluno]: I: QUAL FALTAR --- ?--- I: CERTO --! ---	<b>Am1</b> [chama a investigadora e[aponta para a apostila] B <b>Am1</b> [escreve na apostila]	Investigadora entra em cena  Profª com Am3
11.			<b>Af1</b> [mostra para investigadora] <b>Af1:</b> EU SEI <b>Af1</b> [para <b>Am1</b> ]: FÁCIL GUARDAR (CL cabeça) <b>Am1</b> [copia de <b>Af1</b> ]	
12.			<b>Af1</b> [para <b>Am1</b> ] K - R <b>Am1</b> [copia a soletração de <b>Af1</b> ] <b>Af1:</b> [p. <b>Am1</b> ] T- U - X SÓ ACABAR <b>Am1</b> [termina e mostra para P]	
13.		P [pede os alunos que olhem para ela] <OLHAR> 1 A 2 B 3 C 4 D	[ <b>As</b> olham e fazem atividade na apostila].	A profª toma apoio no recurso da imagem do computador.

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
14.		P [passa para outra atividade] AGORA 3		
15.		P [com <b>Am1</b> pega apostila, aponta para a 1ª frase] [aponta] AQUI D P SIM! AQUI [aponta apostila] D-E-Z E --- ! ---	<b>Am1</b> [escreve d] P-A-L-A-V-R-A  <b>Am1</b> - D-E-Z PALAVRA --? --	
16.			<b>Af1</b> [olhando para a tela] ENTENDER --! -- [escreve na apostila]	
17.				<b>Am1</b> está com <b>Am2</b> I com <b>Af2</b> , <b>Af3</b> e <b>Af4</b> . Profª com <b>Am3</b>
18.			<b>Af1</b> [chama I] [aponta para a apostila]	
19.		[I para <b>Af1</b> ]: A 1 [usa as duas mãos . Uma mão em A e a outra mão 1] B 2 C 3 D 4		Investigadora usa as duas mãos para construir um sentido da letra e ordem
20.		I: [para <b>Af1</b> ] D QUAL RESTO ---?--- OLHAR D-A-D-O D-E-N-T- E COMEÇAR D MAIS MAIS [I escreve “dente” na apostila de <b>Af1</b> ]	<b>Af1</b> [p investigadora aponta p a atividade]	I constrói a ideia da primeira letra ser D e pergunta qual seria o restante da palavra.
21.			<b>Am2</b> [escreve]	<b>Am2</b> escreve A B C D
22.			<b>Af1</b> : [apaga o que I escreveu e reescreve com sua letra] <b>Am1</b> : NÃO SEI , [apaga o que fez e olha para Maria]	Investigadora interage com <b>Am1</b> e <b>Af1</b> .

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
23.		I: SABER ---!--- [escreve na apostila de <b>Am1</b> ]		I, na apostila de <b>Am1</b> , em cima de cada letra coloca um número . A (1º) B (2º) até a letra G
24.		[I para <b>Am1</b> ]: ABRIR JANELA DE LS		
25.			<b>Am1</b> : NÃO SEI	
26.		I. VOCÊ [aponta <b>Am1</b> ] SABER PALAVRA ---?--- P-A-L-A-V-R-A [clica na janela]		
27.			<b>Am1</b> : SEI	
28.		I [conta as letras] 1,2,3,4 QUAL ---?---		
29.			<b>Am1</b> : D	
30.		I para <b>Am1</b> , aponta para a apostila] FALTAR (CL ideia de completar a palavra)		
31.			DEZ [ <b>Am2</b> escreve na apostila]	P e <b>Af2</b> se posicionam na frente da câmera, o que impede a visualização do restante do diálogo entre I e <b>Am1</b> . Instrutora de Libras está com as alunas <b>Af3</b> e <b>Af4</b> .
32.		I: CERTO ---!---		
33.			<b>Am1</b> [chama I e mostra a apostila]	
34.		[I para <b>Am1</b> ] L ... [aponta para apostila] . RESTO (CL) NOME QUAL ---?---		Investigadora interagindo com <b>Am1</b>

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
35.			<b>Af1</b> entra na conversa]: LEITE	Investigadora com <b>Am1</b> e <b>Af1</b>
36.		[I para <b>Af1</b> ] CERTO ---!---	<b>Am1</b> [copia]	
37.		[I para <b>Am1</b> ]: LEITE		<b>Am3</b> copia da tela, <b>Am1</b> conta as pág. Da apostila. P com <b>Af1</b> e I com as outras alunas.
38.			[ <b>Am1</b> conversa com <b>Af1</b> outros assuntos] [ <b>Am1</b> conv. com Am3]	Nota-se que <b>Am1</b> ainda não entendeu a tarefa e ele se dispersa. <b>Af1</b> contas as folhas da apostila <b>Am1</b> brinca com a capa do CD
39.			<b>Am3</b> : [diz para <b>Am1</b> ] MUITO [aponta para a tela e volta a copiar]	
40.		I [vai até <b>Am1</b> ] ACABAR ---?--- I [aponta] FAZER. ESCREVER QUE ---?--- OLHAR [vira as páginas e mostra o texto da história] PROCURAR AQUI TEM I [para <b>Am1</b> ]: CERTO! FAZER MAIS	<b>Am1</b> [aponta apostila]  <b>Am1</b> : [olha para I e escreve “ave”]  <b>Af1</b> : ÁGUA	<b>Am1</b> localiza a letra  <b>Am1</b> procura a palavra na história.  I mostra para <b>Am1</b> que pode achar palavras na história.  <b>Af1</b> entra na conversa entre a I e <b>Am1</b>
41.			<b>Am1</b> : [para I, aponta para a apostila] <b>Am1</b> : [escreve na apostila “brincar”]	
42.		I: [para <b>Am1</b> e <b>Af1</b> ] CERTO ---!--- I: BRINCAR ÁGUA [sinaliza para os alunos]		

**QUADRO 15 – Ordem alfabética (sala bilíngue)**

(conclusão)

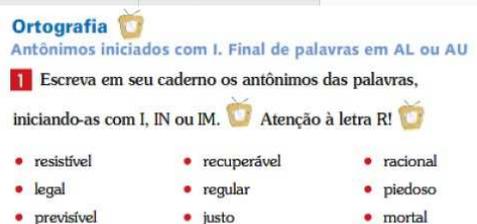
N.	Atividade didática	Prof. – ações e diálogos	As – ações e diálogos	Contextualização
43.			<b>Af1</b> [chama I] BOI [aponta na apostila]	
44.		I: OK ---!--- [para <b>Af1</b> ]		
45.		I: [para <b>Am1</b> ] FAZER PÁGINA 55	<b>Am1</b> [olha pesq.] Pedro: ESPERTO	I incentiva a autonomia de <b>Am1</b> e ele pede para acessar a janela. I assiste ao vídeo junto com Pedro e fala com a profª. <b>Am1</b> usa da atividade anterior para responder
46.		I [com <b>Am1</b> ]: MUITO BEM ---! --- ESPERTO VC ---! ---		<b>Am1</b> mostra apostila e tela (p.55) para Am3 Profª procura pincel e diz para a I da possibilidade de os alunos não compreenderem o exercício nº4 (p. 55) e que, assim, vai escrever no quadro branco o alfabeto para que os alunos possam consultar.
47.			<b>Am1</b> : [com Am3] RAPIDO --- !--- <-s -> EU MUITO SIM <b>Am1</b> [mostra p profa. o exercício de nº 2 ( p.54)]	
48.		P: NÃO ERRADO P - K [aponta apostila] ERRADO, TROCAR		
49.			<b>Am1</b> : ERRADO, ERRADO	Profª fala com I que, por eles estarem errando, vai escrever o alfabeto no quadro.
50.		P [usa quadro para explicar atividade 4 (p 55) [P orienta <b>Am1</b> ]: K [aponta apostila] L [aponta apostila] M ... [P e <b>Am1</b> se olham] OLHAR [aponta para o quadro] M ... M ... K L M		Profª adota essa conduta com cada aluno individualmente. Os alunos passam a olhar para o quadro branco e escrever na apostila. Os alunos seguem a orientação da professora. Quando terminam mostram para professora e ela diz certo e aponta os erros eles retornam as carteiras corrigem e tornam a mostrar para professora.
51.			<b>Am1</b> [copia]	Atividade interrompida pela sirene do recreio.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Porta Aberta, 2º ano, 2011. p. 49–66.

Nos estudos da língua, a atividade sobre antônimos propõe que o aluno compreenda que as palavras podem ter um significado oposto em relação a outra, como “legal” e “ilegal”, “resistível” e “irresistível”. Nessa atividade, a proposta é escrever no caderno os antônimos das palavras iniciando-as com “i”, “in” ou “im” e orienta atenção à letra R. Apresento, no Quadro 16, o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora, sala bilíngue da região do Oeste mineiro, a atividade que teve como base o texto da unidade didática “Sopa de pedra”. Considero interessante apresentar este extrato por se tratar de mais uma atividade não relacionada à sonoridade e que não promove o aprendizado de segunda língua:

**QUADRO 16 – Antônimos (sala bilíngue)**

(continua)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	<p>LDLP, Projeto Pitangua, 3º ano, Unidade 2. p. 53.</p> 	<p>AGORA VCS [aponta alunos] PRÓPRIO FAZER LIVRO ... PEGAR CADERNO FAZER VCS [aponta alunos]</p> <p>FAZER N.1 [aponta para a tela]</p> <p>OLHAR [clica na janela]</p> <p>ENTENDER ---?--- [clica na janela]</p>		<p>Essa atividade se refere aos “Estudos da língua”</p>
2			---ñ---	
3			<p><b>Am3:</b> sabe minha aula com ouvinte, eu vi isso na aula de r português (LPO) [aponta para a tela]</p>	<p><b>Am3</b> tem implante coclear faz uso das duas línguas (LS/LP). Ele iniciou os estudos em escola para alunos ouvintes. Não apresentando aprendizado positivo, a família decidiu colocar ele numa escola para surdos.</p>
4		[acena positivamente]		
5		<p>VER APROVEITAR [aponta p as palavras na tela] , VCS [aponta alunos] TROCAR USAR I O-U I-N O-U I-M. FAZER SEU CADERNO. p. 53 [para <b>Am5</b>] VEJA ESCREVER CERTO [clica na janela] ..... [olha para os alunos] VAMOS FAZER AGORA. OLHA VAI EXPLICAR REPETIR [clica na janela]</p>	<p><b>As</b> silenciosos</p>	<p>A professora aponta para a tela que está no quadro. Esta turma usou individualmente o LD. Entretanto, o material digital foi projetado no quadro.</p> <p><b>Am5</b> estava procurando no LD a página da atividade.</p>
6			<p><b>Af2 +- ENTENDER NÃO</b></p>	

**QUADRO 16 – Antônimos (sala bilíngue)**

(continuação)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
7		NÃO ---? --- TROCAR [aponta palavra] TROCAR MUDAR SÓ USAR PALAVRA JÁ TEM [aponta palavra] USAR I O-U I- N O-U I-M . COLOCAR QUE ---? --- OLHAR FAZER UM AGORA TROCAR		
8	Resistível	[escreve 1º no quadro resistível] OLHAR QUAL COMBINA ESSE [aponta quadro] . ONDE USAR I , ONDE USAR I-N , ONDE USAR -IM .	<b>As</b> olhando para o quadro	
9	Irresistível	OLHAR [escreve 2ª palavra irresistível] COLOCAR I		Professora não explica para os alunos por que foi acrescido a palavra resistível a letra I e R.
10		FAZER SOZINHO		
11			<b>Af2:</b> VEM! CERTO --?-- NÃO SEI	Profª interage com a aluna na sua própria carteira.
12		NÃO SABER ---?--- CONHECER ALGUMAS PALAVRA --? -- [para <b>Af2</b> ]		
13			<b>Af2:</b> SIM	
14		CONHECE PALAVRA [aponta no livro]		
15			<b>Af2:</b> --ñ---	
16		FAZER TROCAR CONHECER --? – [continua apontando a palavra] QUAL CONHECER? [ <b>Af2</b> ]		
17			<b>Af2:</b> NÃO NÃO	
18			<b>Af1:</b> M-O-R-T-A- L MORTE ---? ---	
19		CERTO [ <b>Af1</b> ]		
20			<b>Af3:</b> legal (LPO) [LEGAL – LS] ilegal ou ilegal? (LPO)	
21		LEGAL ALEGRE QUE --?-- ALGUMA COISA LEGAL GOSTAR.		

**QUADRO 16 – Antônimos (sala bilíngue)**

(continuação)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
22			<b>Am3:</b> I-L-E-G-A-L (LS/LP). Vi minha família (LPO)	
23		FAZER JUNTO ---?---1º [aponta p o quadro “resistível”] CONHECER --- ?---		
24			<b>As:</b> NÃO	
25	Eu resisto comer chocolate.	EX. FRASE. EU CONSIGO VER , EXEMPLO CHOCOLATE COMER NENHUM. [escreve no quadro]		
26			<b>Am5:</b> CONSIGO ---!--- CONSIGO ---!---	
27		CALMA --- ! --- [para <b>Am5</b> ] TIPO EU NÃO CONSIGO VER CHOCOLATE [encena não olhar /resistir] NÃO LIGO, NÃO COMO . AGORA PESSOA TEM AGUENTAR [aponta p o quadro/irresistível]		
28	Chocolate é irresistível .	[escreve no quadro]	<b>As</b> olham para professora e o quadro	
29		QUE SIGNIFICAR ---?--- EU AGUENTA , VER CHOCOLATE PRECISA COMER. ENTENDE --?-- USAR [aponta a palavra irresistível]		
30	Legal llegal	[escreve no quadro legal ilegal] AGORA OUTRA. [aponta legal] CONHECER ---?---		
31			<b>Af3:</b> LEGAL	
32		[aponta ilegal] CONHECER --?---		
33			---ñ---	
34		SIGNIFICAR QUE? ERRADO FORA . ONDE LEI AS VEZES CONTRA LEI		

**QUADRO 16 – Antônimos (sala bilíngue)**

(conclusão)

N	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
35	Previsível Imprevisível	OUTRA [escreve no quadro previsível imprevisível] CONHECER --? ---		
36			<b>As: NÃO</b> <b>Af3: I - M. Imprevisível (LPO)</b>	
37		EXEMPLO NOS HOJE CONSEGUIR ENTENDER COMO TEMPO FUTURO --? - SOL CHUVA COMO ---?--- CONSEGUIR ENTENDER TEMPO . CONSEGUIR SABER TEMPO DIA FUTURO ---?--- Aponta (imprevisível) I-M-P-R-E-V-I-S-I-V-E-L DESCONHECER COMO TEMPO SOL CHUVA TEM [aponta calendário afixado na parede]		
38			<b>As NÃO</b>	
39	É imprevisível o tempo	EXEMPLO [escreve no quadro]		
40		[para <b>Am5</b> ] SABER HOJE TEMPO BOM? [aponta palavra previsível] CONSEGUIR . COMO --?-- VAI TER CHUVA VAI TER SOL . COMO ---? ---		
41			<b>Am5 – NÃO</b>	A professora mantém a explicação individualizada das palavras, e não pela regra. Constrói o significado de cada palavra independentemente de ter ou não “i”, “in” ou “im”.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitangua, 3º ano, 2005. p. 34–37.

### *6.2.3.1 Analisando os eventos do estudo da língua*

A primeira interação, sobre ordem alfabética, representada no Quadro 15, aconteceu na sala de informática e cada máquina era compartilhada por dois ou três alunos. No início da aula, os alunos se sentiram motivados e autônomos ao abrir e fechar das janelas de tradução, mudar de página e descobrir quais interações poderiam ter com o CD (linhas 1 e 2). Uma característica comum nessa turma era a interação individualizada entre a professora e o aluno, e esse comportamento foi mantido na sala de informática, o que fez com que a professora não conseguisse atender a todos e fazendo necessária a intervenção da instrutora de Libras e da investigadora.

A professora centrou seus esforços nos quatro alunos sentados à direita da porta (Am1, Am2, Am3 e Af1), e a instrutora ficou com as alunas sentadas à esquerda (Af2, Af3, e Af4). A investigadora atuou também com os alunos Am1 e Af1.

Para a sala de informática, optou-se por um lado a ser enquadrado, pois a lente da câmera não tinha amplitude para filmar toda a sala. Assim, escolho o lado direito (Am1, Am3, Af1), deixando um aluno (Am2) distante na cena. Justifico que a escolha foi motivada pela dinâmica com o LD pelos alunos que se sentavam desse lado. Considerei que eles poderiam oferecer mais pistas contextuais e, assim, mais dados para a análise.

O evento foi retirado da primeira aula, na sala de informática, nos primeiros horários, isto é, antes do recreio.

Aponta para esse evento a excessiva demanda dos alunos aos adultos presentes. Mesmo no primeiro momento após demonstrar entusiasmo e interesse quando se desenvolveu a tarefa em si, eles passaram, a cada item, a mostrar a resposta e buscar confirmação positiva e/ou negativa (linhas 4, 7, 10, 11, 13, 15, 18-20, 30, 33, 34 e 37, 40, 42, 48 e 50), como também houve o auxílio entre os pares de alunos (linhas 12, 17, 22, 38, 39 e 47). Mediante a incompreensão na tarefa, alunos manifestaram não saber fazer (linhas 22, 25 e 49). Quanto ao recurso de acessibilidade, a “janela de tradução” foi acionada quatro vezes durante todo o evento (linhas 9, 24, 26, 45), apenas pelo aluno Am1, de onde se observa que nada altera, após ler em sinais, a performance do aluno com a atividade. Entretanto, a unidade impressa foi acessada, na maior

parte do tempo, por diversas vezes (linhas 2, 4, 7, 10, 11–13, 15, 16, 18, 20–23, 30, 31, 34, 36, 39 e 40). A maior autonomia com a tarefa foi identificada na aluna Af1 (linhas 11, 12, 16, 18, 20, 22, 35, 40, 42 e 43), que auxiliava colegas nas respostas da atividade. Por fim, a LS foi a base para a realização desses exercícios.

Frente a esse esboço, percebe-se que os alunos participantes, mesmo tendo o domínio do alfabeto pela soletração manual, não demonstram conseguir transferir esse recurso para uso numa tarefa de registro. Posso aqui discorrer quanto à aquisição da LS e como ela é fundamental para o aprendizado da L2, entretanto, quero discutir sobre a falta de inclusão dos alunos surdos nas mesmas atividades do LD a partir da própria língua.

Confirmando o apontamento acima, busco, em Maribel Gárate (2014), sobre o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por crianças surdas em L2. Para a autora, é necessário estimular habilidades cognitivas — como a capacidade de organizar, avaliar e comparar informações — em sua L1 e esperar que elas apliquem essas habilidades em sua L2, isto é, as habilidades adquiridas em L1 serão usadas em L2 e vice-versa. Assim, atividades vivenciadas em LS podem ser transportadas para a segunda língua.

Dessa forma, crianças surdas que não possuem metalinguagem em sua própria língua não têm base de apoio para se desenvolverem na L2. Assim, a escola, o professor e os produtores de LD precisam elaborar e estimular a criança surda refletir a partir da LS para alcançar eficiência na segunda língua.

Esse evento retrata que as crianças surdas chegam à escola com pouco desenvolvimento em uma primeira língua, fato — confirmado por Quadros (1997, 2019), Pereira (2009), Plaza-Pust (2012) e Silva G. (2018) — causado pela falta de acesso, baixa exposição e interação da LS. Consequentemente, não saber ações cognitivas na sua língua dificulta ações cognitivas numa outra. Ainda, a criança surda, no processo de aprendizado de uma L2, precisa se embasar na sua língua para se conscientizar das diferenças das línguas envolvidas. Devido a isso, afirmo da importância e urgência no acesso, exposição e interação da criança surda com seus pares linguísticos. Quanto mais cedo a criança surda tem sua locução a partir da Libras, maiores são as chances no desenvolvimento da LP, situação comprovada entre as crianças surdas filhas de pais surdos.

Continuo a análise dos eventos com o Quadro 16, sobre antônimos. Nesse recorte, não tenho como afastar da discussão a formação de sinais em LS. Existem três processos de formação da Libras: (i) derivação, (ii) composição e (iii) incorporação, de números e da negativa. O processo de derivação foi minimamente apresentado na seção 6.2.2.1 (análise do “Estudo do texto”), e deixamos claro que não é objetivo, aqui, aprofundar-se nos conceitos de composição e incorporação.

Segundo Felipe (2006), existem três maneiras de composição na Libras. A primeira é quando um item lexical, como “cadela”, necessita da junção de outros dois “cachorro” e “mulher”. A segunda é a justaposição, ou seja, a junção de duas palavras sem alteração desses elementos formadores, como é o caso de um classificador com um item lexical “barata”, que é formado pela junção de “inseto” com “preto”. A última se dá pela justaposição da datilologia da palavra em português com o sinal que representa a ação realizada pelo substantivo, como “costurar com agulha”: o verbo costurar é representado pela ação de costurar, com as mãos, somado à palavra soletrada manualmente A-G-U-L-H-A. Para Quadros e Karnopp (2004), cada sinal tem seu significado próprio quando realizado isoladamente. Quando um sinal se une a outro, forma um novo, e, com isso, passa-se a ter um terceiro significado. Na maioria das vezes, sinais compostos (dois sinais juntos) têm o significado bem diferente dos sinais de base. Por esse motivo, afirma-se que, no resultado do processo de composição, não há como prever o significado do novo sinal somente observando o significado dos sinais de base.

Na incorporação, aqui, da negação, para Felipe (2006), o sufixo se incorpora à raiz (sinal) de alguns verbos (que possuem uma raiz com um primeiro movimento), finalizando-a com um movimento contrário, como é o caso do verbo GOSTAR e a sua contraparte NÃO-GOSTAR, representado pela Figura 13:



**FIGURA 13 – Gostar e Não gostar**

Fonte: Pinterest, autor desconhecido.

Com toda essa explanação, volto à proposta da atividade do LD em ensino de LP que propõe a escrita, no caderno, dos antônimos iniciados por “i”, “in” ou “im”. Primeiramente, a professora orienta os alunos a trocar as palavras pelos prefixos, e logo a seguir pede para escreverem de maneira correta (linhas 4 e 6). Busca apoio na tradução da atividade, e os alunos afirmam não compreender (linha 5 e 10). A professora questiona-os sobre o conhecimento das palavras e eles manifestam desconhecimento (linhas 14, 16, 22, 31 e 34). Três alunos dizem a palavra e pedem confirmação do significado, como Af1, em LS: “M-O-R-T-A-L morte igual?” (linha 17); Af2<sup>118</sup> em LS/LP: “Legal, ilegal ou ilegal (LP)?” (linha 19); ou Am3<sup>119</sup>, em LS/LP: “I-L-E-G-A-L. Vi minha família” (linha 21).

Frente à falta de autonomia dos alunos para fazer o exercício, a professora passa a registrar, no quadro, as palavras isoladas e, a partir de cada uma delas, construir significados dentro de contextos (linhas 7, 8, 23, 27, 28, 32, 34 e 37), como “resistível” e “eu resisto comer chocolate” (linha 24); “irresistível”, “chocolate é irresistível” (linha 27).

---

<sup>118</sup> Apresenta resíduo auditivo.

<sup>119</sup> Usa implante coclear.

Pensando pela perspectiva de ensino na segunda língua, temos, nessa unidade didática, mais uma atividade que não condiz nem conduz para o aprendizado de LP pelo surdo. Conforme dito acima, na Libras, os sinais, na sua formação, seguem caminhos diferentes dos da LP. Dessa forma, é complexo para o surdo compreender que o simples acréscimo de uma ou duas letras modifica o sentido da palavra, embora não seja impossível para o professor de segunda língua trabalhar com o sistema de comparação e efeitos de uma língua e de outra. No caso da Libras, pode-se exemplificar usando as palavras “legal” e “ilegal”. Escolho essas palavras que contextualizam dentro do campo da lei, de um registro determinado. Assim, na Libras, conforme a Figura 15, “ilegal”<sup>120</sup> é a junção de dois sinais que, juntos, produzem de a ideia dissonante com a lei, como mostra a Figura 14:

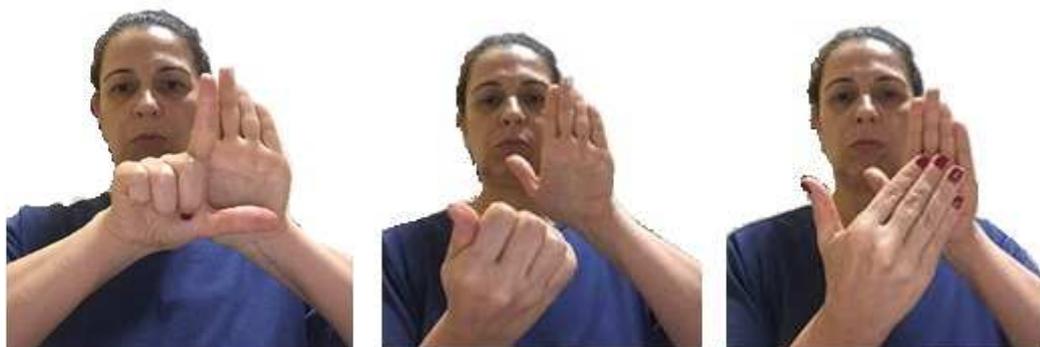


**FIGURA 14 – “Lei”**

Fonte: Elaborado pela autora.

---

<sup>120</sup> Para a palavra “ilegal”, optou-se pela escolha representada pela Figura 15, mas pode haver outros sinais dependendo do contexto discursivo.



**FIGURA 15 – “Illegal”**

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Gárate (2014), o professor precisar ir além da simples tradução; precisa ensinar ao aluno a discutir conceitos, instigá-lo a buscar na LS elementos que complementam ou destoam na LP. Salieta a importância de o aluno conhecer novas palavras na segunda língua e de explicar os diferentes modos de uso. O *code-switching* de L1 (base comunicativa) e L2 (escrita no quadro ou soletração manual) ajuda o aluno a compreender a potencialidade de cada língua e os modos como cada uma pode influenciar uma a outra, permitindo entendimentos e conexões.

Permito considerar a complexidade de ensinar a formação de palavras numa segunda língua, tarefa das atividades “Ampliando vocabulário” e “Antônimos”. Nesses exercícios foi possível constatar a diferença de uma língua para outra e reafirmar que não se trata de rearranjos visuais, atividades com ausência de som nem dar destaque à representatividade surda, mas sim refletir quanto à diversidade das línguas e na maneira com que uma (LS) apoia a compreensão da outra (LP). Não basta apenas inserir a LS; é preciso pensar nos diferentes modos de linguagem, como eles são construídos individualmente e como são constituídos no coletivo.

Tenho na LSF a seguinte reflexão quanto ao processo de aprendizado de uma segunda língua para crianças surdas: a linguagem não é só uma parte da experiência humana, está direta e intimamente envolvida no modo que construímos os conhecimentos e na maneira com que significamos os recursos linguísticos. Nesse caso, como significar pela primeira língua para, daí, construir acesso à segunda.

Para concluir esse evento, refletimos nas ações da professora e encontramos consonâncias com os dizeres de Fuzer e Cabral (2014, p. 26): “A linguagem é usada como instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante precisa fazer, tendo de considerar sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação”. Assim, para o exercício, o que o validou como aprendizado foi a professora apresentar as palavras e significá-las dentro de um contexto específico, produzindo efeitos de aprendizado.

#### *6.2.4 Hora de escrever*

O último evento a ser apresentado trata de uma tarefa realizada no final da unidade. A produção escrita na obra é auxiliada e tem relação com a leitura do texto base. O exercício se refere ao nº 8, página 37 do LD de Língua Portuguesa do 3º ano, Coleção Pitangüá, e foi realizado pelos alunos da escola bilíngue da cidade de Divinópolis, Oeste de Minas Gerais. O exercício é para os alunos elencarem os ingredientes usados na receita da sopa de pedra, questionarem um adulto sobre os ingredientes e, por fim, solicitarem aos pais que ditem uma receita de sopa ou copiareem alguma e pedirem a um adulto que a execute. A proposta da atividade era para fazer em casa, porém a professora optou fazê-la em sala de aula. Assim, distribuiu folhas para os alunos e explicou a atividade.

O evento está descrito no Quadro 17:

**QUADRO 17 – A hora da escrita (sala bilíngue)**

(continua)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
1	LDLP, Projeto Pitangua, Unidade 2. p. 38.  nº 8: “Escreva, na ordem em que aparecem no texto, os ingredientes que foram usados na sopa de pedras”.	EU IR PERGUNTAR CONVERSAR JUNTO <DEPOIS> CASA VCS [aponta para os alunos] RESPONDER ESCREVER . EU IR AJUDAR LEMBRAR TEXTO OK ---!--- ESCREVER PORTUGUÊS [clica na janela]		Trata de uma atividade de escrita referente à história inicial da unidade. Esta turma foi a única que realizou uma atividade escrita.
2		QUER ---?--- EU NUNCA FAZER . QUER CASA SUA FAZER SOPA DE PEDRA ---?---		
3			<b>As:</b> NUNCA <b>Af1:</b> FAZER SOPA PEDRA ---?---	
4		FAZER SOPA NORMAL CERTO OPINIÃO ACHA PESSOA QUER APRENDER FAZER SOPA DE PEDRA ---?--- QUAL MELHOR DENTRO PEDRA OU SEM PEDRA --?--		
5			<b>As:</b> ---ñ--- <b>Am5:</b> SEM PEDRA	
6			<b>Am3:</b> JÁ comi SOPA de MAÇA (LS/LPO)	
7		DOCE SAL QUAL ---?---		
8			<b>An3:</b> DOCE	
9		QUER ESCREVER ORDEM 1º, 2º, 3º MULHER DAR SOPA TEXTO OLHA . 2 FALA1 1º COISA ---?--- 1º ORDEM 1º		
10			<b>Am1:</b> BATATA LINGUIÇA <b>Af3:</b> ÁGUA <b>Am3:</b> [lê em voz alta] MACARRÃO, BATATA (LS/LPO)	

**QUADRO 17 – A hora da escrita (sala bilíngue)**

(continuação)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
11		TUDO TEXTO ORDEM SOPA FAZER . OLHA TEXTO		
12			<b>Af1:</b> ONDE ---?--- DIFÍCIL PROCURAR	
13		[aponta] TEXTO [vai até <b>Af1</b> e aponta no texto]		
14			<b>Am1:</b> OLEO <b>Af1:</b> C-H-E-I-R-O V-E-R-D-E	
15			<b>Af3</b> [localiza a ordem no texto e lê] CEBOLA, CHEIRO VERDE, SAL, ALHO, TOMATE, CENOURA, LINGUIÇA, CARNE DE PORCO (LP/LSO)	
16	Cebola, cheiro verde, sal, alho, tomate, cenoura, linguiça, carne de porco	Professora [anota a ordem no quadro]		
17			<b>Af3:</b> COPIAR? FALTAR BATATA MACARRÃO (LS/LP)	
18	Macarrão, batata	SIM CADERNO SEU E ---?--- TEM MAIS COISA ---?--- FALTAR MAIS ALGUMA COISA ---?--- Profª [acrescenta os ingredientes]		
19			<b>Af1:</b> ARROZ	
20		TEM ARROZ ---?--- [aponta para o texto] TIPO TEXTO		
21			---ñ---	Alguns alunos continuam procurando no texto os ingredientes. Outros copiam
22		ENTENDER ---?--- [aponta] LOCALIZAR [aponta ingredientes no quadro] COMBINAR FAZER SOPA ---?---		
23			Sim (LPO/LS)	

**QUADRO 17 – A hora da escrita (sala bilíngue)**

(conclusão)

N.	Atividade didática	Professor – ações e diálogos	Alunos – ações e diálogos	Contextualização
24		INGREDIENTES [aponta quadro] PODE FAZER SOPA BOA ---?--- PERGUNTAR ADULTO		
25			<b>Af3:</b> PODE FAZER SOPA BOA ? (LS) <b>Am3:</b> Pode (LPO)	
26		PEDIR MAE O-U PAI USAR INGREDIENTES COZINHAR SOPA		Profa. demonstra cansaço em repetir a explicação.
27			<b>Af3:</b> FAZER CASA	
28		CASA FAZER SOPA OU PODE PEDIR FAZER OUTRA COISA COMER. MAE COZINHAR E VC ESCREVER PAPEL		
29			<b>Af3:</b> FAZER CARTAZ (LS/LP)	
30		PERGUNTAR MAE COISA FAZER , PODE COISA NOVA . MAE ENSINA VC ESCREVER PAPEL. SEGUNDA-FEIRA TRAZ EU PREGO PAREDE . <TRAZER> OK ---?--- CERTO		
31			CERTO (LS/LP)	<b>As</b> conversam sobre a receita
32		DAR PAPEL HOJE AZUL . LEVAR CASA . PERGUNTAR CASA ALGUMA COISA COMER ESCREVER TRAZER UMA R-E-C-E-I-T-A PODE BOLO , PODE SOPA, PODE DOCE		
33			<b>Am3:</b> MEU PUDIM ( LS/LP)	
34		OK ---! ---		
		[MELHOR FAZER AQUI ESCREVER AGORA]		
			<b>As</b> [acenam positivamente]	O tempo da escrita foi de 1h30. Os alunos demandaram muita da prof <sup>a</sup> . Ela atende cada aluno um por um.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora a partir do volume Língua Portuguesa, Coleção Pitaguá, 3º ano, 2005, p. 34-37.

Apresento, no Quadro 17, o mapeamento de ações desenvolvidas pelos alunos e professora em sala bilíngue. A atividade teve como base o texto da unidade didática “Sopa de pedra”. Considero interessante apresentar esse evento por fazer parte do encerramento da unidade didática aplicada e, por se tratar do aprendizado de uma segunda língua, ser a escrita o resultado de toda a conduta pedagógica, já que, por ela, é possível identificar a evolução dos alunos durante o momento de ensino e aprendizado.

#### 6.2.4.1 *Escrevendo em LP*

O ensino de produção textual exige pensar que o texto produzido diz de como o aluno estabelece relação com o seu interlocutor. O desenvolvimento da escrita é individual, mas experimentada no âmbito social. Assim, para entender a escrita, deve-se ultrapassar a assimilação de regras gramaticais e é preciso pensar a escrita como um ato de comunicar, “alguém diz algo a alguém”, mesmo que não domine a escrita (SILVA, 2009, p. 39). Por isso, escrever é um ato de empoderar.

Na perspectiva da surdez, autores como Mayer e Leigh (2010 *apud* Plaza-Pust, 2014) consideram que a aquisição de L2 escrita pela criança surda não pode ser alcançada apenas tendo como base a primeira língua. Por esse motivo, defendem o uso simultâneo de LS e da escrita como uma opção viável para dar acesso à compreensão da L2. Segundo os autores, o uso simultâneo das línguas não é apenas uma ferramenta no ensino da língua escrita, mas também é o meio de garantir a comunicação entre o professor ouvinte e os alunos surdos.

Para iniciar a escrita, primeiramente a professora explicou a tarefa, orientando-os a fazer em casa, conforme escrito na questão do LD. As orientações para o exercício aconteceram por vários momentos (linhas 1, 2, 9, 11, 26, 28, 30, 32 e 34). Durante as orientações, houve a necessidade de retornar à história e, assim, foram conversas sobre comer e fazer uma sopa de pedra, ingredientes e receitas (linhas 3, 4, 8, 22 e 24). Nessa abordagem, a professora necessitou recorrer ao quadro (linhas 16 e 18) para anotar quais os ingredientes usados na sopa da história. Também houve a interação dos alunos com o texto base no livro impresso (linhas 10, 12, 13, 15, 17, 20 e 21) e, por fim, a professora opta pela escrita ser realizada na sala de aula (linhas 34 e 35). Vale destacar que, mesmo tratando de uma escrita individualizada, os alunos chamaram várias vezes pela professora para

perguntar sobre a escrita e, principalmente, se eles estavam seguindo as orientações iniciais da atividade.

As próximas Figuras (16, 17 e 18) abaixo apresentadas estão a escrita de alguns alunos sobre a história “Sopa de pedra”.

Sopa de pedra

Um dia o Pedro mais tarde está comendo os dois amigos  
são falcondo a velha ela é muito avarenta, ela não dá  
nada. Joãozinho - são menino vai tentar apertar com  
a apertar. Pedro leva feijãozinho e favela foi  
na casa de chegou preparou o feijãozinho e colocou panela  
e colocou água, colocou a pedra levou e colocou na  
panela. Esperou ferver. A velha está olhando que isso  
esse homem não para de olhar e foi lá ver o Pedro  
malasarte perguntou o que você está fazendo o Pedro  
malasarte respondeu sopa de pedra o Pedro malasarte  
perdeu muita coisa de comer, cozinhou feijão  
pronto teve a pedra deu a sopa para a velha, ai velha  
fez a sopa. O Pedro malasarte fugiu,  
falou me dá o dinheiro da apertar.

Data 07/07/2018

FIGURA 16 – “Sopa de pedra”, aluno A

Data: 03/10/2018  
Resumo  
 "Sopa de pedras"

O pedreiro estava conversando com a vizinha e pediu para pegar um fogãozinho colocou a panela com água para ferver e a vizinha ficou esperta a vizinha perguntou ei moço o que você está fazendo com a panela o pedreiro pediu a vizinha pode me dar cenoura, linguiça, cebola, carne de porco, tomate, macarrão.

FIGURA 17 – “Sopa de pedra”, aluno B

Data: 3/10/18 Sopa de pedras

Pedro estava conversando com a vizinha na porta da janela. Eu conversei com ele e ele me deu dinheiro. Eu fui no mercado e peguei um fogão, uma panela. Coloquei água na panela e pedi para a vizinha me dar cenoura, cebola, tomate, linguiça. Coloquei tudo na panela e pedi para a vizinha me dar carne de porco. Eu fiz a sopa e ficou muito boa. Eu conversei com a vizinha e ela me deu dinheiro. Eu conversei com a vizinha e ela me deu dinheiro. Eu conversei com a vizinha e ela me deu dinheiro.

FIGURA 18 – “Sopa de pedra”, aluno C

Ao ler os textos dos alunos, observa-se que a estrutura textual seguia a sequência imagética do texto base, como apresento na Figura 11 abaixo:



**FIGURA 19 – Sequência de Imagens “Sopa de pedras”**

Fonte: Língua Portuguesa, 3º ano. Coleção Pitangüá, 2005 p. 34–37.

Damos início às considerações com base em Plaza-Pust (2012; 2014) ao afirmar que, na escrita de crianças surdas, notam-se erros que envolvem inversões, omissões ou substituições de letras, em vez de erros relacionados a correspondências de letra sonora.

A diferença na produção escrita dos surdos indica como estão moldados o processo de aprendizagem e a organização das línguas, como também revela a diversidade no progresso do desenvolvimento da escrita, que está na quantidade e na variação de acesso e entrada da segunda língua, ou seja, no acesso e contato com a outra língua na modalidade escrita. Para compreensão e apropriação da escrita, a criança surda deve entender o lugar da escrita como L2 e o papel da LS como L1 no seu desenvolvimento e assim poderá, com seus recursos linguísticos, obter ganhos no seu aprimoramento bilíngue.

O professor tem o papel fundamental de ser o mediador das duas línguas envolvidas. Nesse evento, observa-se que a professora, a partir das orientações

contidas no LD, apresentadas pela Figura 20 abaixo, prepara os alunos para escrita em LP: usando a LS, relembra a história, relaciona o texto base com a vivências dos alunos, relembra a ordem dos ingredientes, escreve no quadro em (LP) e, durante a elaboração do texto, auxilia os alunos na escrita das palavras em LS, ora alternando, ora sobrepondo as línguas envolvidas (LS/LP).

- 8** Escreva, na ordem em que aparecem no texto, os ingredientes que foram usados na sopa de pedras. 
- Com exceção das pedras, é claro, esses ingredientes são adequados e suficientes para fazer uma sopa?  Pergunte a um adulto. 
  - Peça a seus pais que ditem para você uma receita de sopa.  Afixe a receita no mural da classe para quem quiser copiá-la. 
- Você também pode copiar a receita que achar mais apetitosa e pedir para um adulto fazê-la. 

**FIGURA 20 – Atividade “Produção textual”**

Fonte: Coleção Pitangá, LP, 3º ano, p. 38, 2005.

Se, por um lado, as associações entre a LS e a língua escrita devem ser cultivadas, por outro, temos as imagens direcionando a leitura e a escrita da criança surda. Indiferente ao tipo de associações realizadas pelo aluno surdo, como a soletração manual, sobreposição das línguas ou registro escrito, a imagem é um outro modo de linguagem, da qual o aluno surdo se serve para sua produção em segunda língua. Completo com McQuarrie e Parilla (2009, *apud* KENTZE *et al.*, 2014), que identificaram que leitores surdos eram insensíveis à estrutura fonológica das palavras. Apoiadas na LS, usavam estratégias visuais (imagem, gestos, soletração, *code-switching*) e, assim, baseavam seu aprendizado (KENTZE *et al.*, 2014, p. 205).

Durante a investigação, foi observado que, mesmo sem a referência dos participantes e das imagens do texto base (Fig. 20), no resultado final, a produção textual apresentou indícios de que os alunos surdos dessa sala, apresentavam uma organização mental para a escrita que segue a ordem imagética textual. Por isso, busco em Kuntze *et al.* (2014) a sustentação do princípio que a exposição precoce à LS é fundamental, mas que a interação com os recursos imagéticos também é importante para o sucesso da leitura em outra língua. Embora haja pouca

investigação sobre esse assunto, esses autores, em pesquisas, notaram habilidades de escrita construídas pelo acesso à primeira língua e aos modos visuais de comunicação por crianças surdas.

Segundo Kress (2010), é preciso compreender que os aspectos em que um texto está representado (visual/escrito/oral) seguem uma orientação específica, de acordo com a circunstância. Com isso, diferentes critérios de escolha de um mesmo texto (visual/escrito/oral) podem representar diferentes significações para determinada ação e público. Assim, todo significado — visual ou escrito — está implicado no contexto de uso, referenciado pelo uso social.

Assim, concluo a análise do evento “Hora de escrever” considerando os outros eventos aqui apresentados e que os estudos sobre o ensino e aprendizagem de LP2 dos surdos devem se concentrar em ambientes que construam habilidades linguísticas, isto é, que estimulem atividades e ações que não orientam pela base da língua oral e, assim, forneçam perspectivas que diferem daquelas que examinam leitores apenas pela lente do ouvir.

É necessário acabar com a crença que a linguagem escrita segue a linguagem falada e considerar as possibilidades independentes da língua oral. Assim, reescrevo, crianças surdas prosperam e organizam o mundo, em grande parte, a partir de seus olhos. Afinal de contas, há mais de um século, Veditz (1912), educador surdo, disse: “Os surdos são os primeiros, os últimos e, todo o tempo, pessoas de olhos” (KUNTZE *et al.*, 2014, p. 217).

## **6.3 O que dizem os entrevistados**

### **6.3.1 Professores**

Todos os professores têm formação superior — dois pedagogos (sala bilíngue) e um geógrafo (sala AEE) —, com mais de quinze anos em envolvimento com a educação de crianças surdas em atividades de ensino, interpretação educacional, atendimento educacional especializado e com jovens e adultos surdos (EJA). O aprendizado da Libras aconteceu a partir de envolvimento com igreja, no magistério e no ensino superior e em curso frequentado fora do âmbito acadêmico. Um professor atualmente cursa Letras-Libras (EaD) e o justifica pela necessidade de se aperfeiçoar no uso da LS, a fim de ganhar mais conhecimento que o qualifique no atendimento do aluno surdo. Uma professora fez curso de formação voltado para

o ensino de LP como segunda língua para surdos. Nota-se que todos têm especialização na educação com viés que contemple a educação especial e inclusiva.

Percebe-se que se trata de profissionais que construíram trajetórias profissionais específicas para a área da surdez. Buscam aprimoramento profissional, e, na maioria das vezes, no relato, constatei iniciativas individualizadas. Interessante destacar que não relatam posicionamento insatisfatório com a ausência de capacitação por parte dos gestores e órgãos públicos. Em uma escola, identifiquei uma atuação positiva de gestores quanto à proximidade, capacitação e discussão sobre o ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Um professor conta que, geralmente, gestores e órgãos públicos da educação cometem dois equívocos com relação a surdez: o pressuposto de saber Libras ser suficiente para lecionar para surdos e que, se o professor fala, lê e escreve em português, pode ensinar LP como L2 para surdos. Com relação à disciplina de LP, observa-se que o professor da sala AEE atende à demanda do aluno e do professor da sala inclusiva. Este orienta, interfere e auxilia os envolvidos, como também procura ajuda de outros educadores que lecionam para crianças surdas: “Tenho o papel de incentivar o aluno a ler na segunda língua”, diz o professor da AEE.

Quanto ao ensino de LP, as professoras das salas bilíngues adotam medidas que intermeiam as duas línguas (LP/LS). Ambas afirmam que os recursos visuais (imagem) são elementos fortes para introduzir a leitura na segunda língua. O registro da escrita (LP) no quadro-negro é muito adotado. Segundo as professoras, trabalham, primeiramente, em LS o texto escrito, incentivam o conto e reconto em LS pelos alunos surdos e, por fim, a leitura do texto. Relatam que optam por textos curtos e com mais imagens. Geralmente auxiliam os alunos a compreender o significado das palavras escritas pelo sentido do texto. Uma delas informa que sempre busca apoio da professora de Libras no ensino da LP.

Quanto a materiais didáticos para o ensino de LP para surdo, é unânime a afirmação que não usam LD de ensino de LP pois não corresponde à realidade linguística da criança surda. Desconhecem produções didáticas de ensino de segunda língua (LP/LE) e produzem seus materiais como recurso pedagógico para o ensino de LPL2.

No que se refere ao LD ensino de LP adaptado em Libras — Projeto Pitangua e Coleção Porta Aberta —, relatam conhecer alguns livros didáticos de uma ou de outra coletânea. Relacionadas nesta pesquisa, duas escolas não receberam nenhuma das coletâneas e outra recebeu as duas, embora não faça uso de nenhuma delas. Uma das professoras conta que gosta de usar os LDs de ensino de Geografia, Ciência e História do Projeto Pitangua, mas que nunca usou o CD. Para essa professora, os LDs têm imagens, tabelas e quadros que auxiliam no ensino dessas disciplinas.

Para os professores, esses livros, mesmo adaptados em Libras, não contribuem para a compreensão dos conteúdos. Segundo eles, o LD de LP traz uma orientação muito oral, isto é, com foco na leitura e na escrita de língua materna. Para a compreensão dos textos, os alunos precisam de conhecimentos prévios relacionados aos cânticos e histórias populares e histórias infantis, maioria voltada para oralidade. Dessa forma, a atividade não aproxima a vivência da criança surda, conforme relatam os professores. As histórias são longas e de difícil compreensão para aprendizes de L2. Uma professora comentou que, antes de iniciar a aplicação da unidade didática, teve que trabalhar as cantigas populares e percebeu que as canções não fizeram sentido e pouco contribuíram na leitura do texto determinado pela unidade.

Quanto às imagens do LD de ensino de LP utilizado na pesquisa, todos os professores consideraram que estas não auxiliaram na compressão do texto. Para eles, são imagens congeladas e não estão conectadas com a narrativa textual. O professor da sala AEE comenta sobre o texto que informava que o personagem paga o cantineiro com uma galinha, e a ilustração apenas mostra o menino segurando um embrulho. Dessa forma, foi difícil para o aluno surdo entender que dentro do embrulho havia uma galinha: “Ah! No embrulho podia ter a cabecinha de uma galinha. Ficaria mais fácil!”, elabora o professor.

A segunda professora da pesquisa apontou a influência da imagem: “Os alunos apenas falaram da vovó e das crianças brincando”. E, por fim, a terceira professora expõe que, no reconto da história pelas crianças surdas, estas iniciavam a partir do desenho e pouco avançavam na compreensão global da história. Assim, precisou interferir no reconto.

Quanto aos aspectos gramaticais das unidades didáticas, os professores ponderaram que foi o momento mais complexo da pesquisa. A professora da sala

bilíngue do interior de Minas expressa dificuldade: “Meu Deus! E na hora dos antônimos? Como explicar ‘irresponsável’ e ‘responsável’, que ‘i’ ou ‘in’ podem ser um não?”. O professor da sala AEE também apresenta sua dificuldade: “Como explicar as palavras da mesma família, como ‘nascer’, ‘nascimento’ e ‘nascido’? Só consigo no contexto; procuro a imagem e uso o celular para mostrar, dentro de uma frase”. A professora da sala bilíngue de Belo Horizonte questiona: “‘Barquinho’, ‘parquinho’... como ele entende a diferença? Ele não ouve, e os sinais são diferentes! Não tem sentido!”.

Após a explanação quanto aos aspectos impressos, passei ao produto de acessibilidade do LD, nesse caso, o CD-ROM com a tradução em Libras. Todos os professores consideram: (i) Libras de difícil compreensão, ênfase na diferença de sinais (regionalismo/língua de sinais mais “adulta”); (ii) agilidade na sinalização e necessidade de repassar o vídeo várias vezes; (iii) tradução por frases e/ou parágrafos, o que dificulta e desestimula a leitura dos alunos surdos; (iv) elevado uso da soletração manual; (v) ausência de sinais para os personagens, isto é, uso da soletração manual para se referir aos nomes dos personagens; (v) falta de expressão facial e uso de classificadores; (vi) pouco uso do espaço para construção da sinalização; e, por fim, (vii) ausência de glossário.

Ao final da conversa, dois professores consideraram que o LD adaptado em Libras é inadequado à criança surda e que promove mais dificuldade do que aprendizado. Uma professora da sala bilíngue de BH, após a pesquisa, manifestou surpresa com o uso do LD adaptado e considera incluir o seu uso na sala de aula.

Com a manifestação dos professores, conclui-se que o LD adaptado em Libras para o ensino de LP, modalidade escrita, não é um instrumento utilizado em sala de aula. Primeiramente, por embasar sua proposta no ensino de LP como L1 fortemente organizado em exercícios voltados para a oralidade. Dentro das atividades (“Ampliando o vocabulário”, “Ordem alfabética” e “Antônimos”), os exercícios não promovem metacognição<sup>121</sup> na perspectiva de segunda língua, pois se baseiam nas representações formais da LP como L1. Para os professores, a acessibilidade ofertada pelo CD é um elemento que dá visibilidade à LS, mas não

---

<sup>121</sup> Deixo aqui a reflexão da Profa. Dra. Giselli Silva, membro da banca de avaliação, no dia da defesa (13/12/19) : ... [ ] “ a metacognição é uma atividade que precisa ser desenvolvida junto aos alunos surdos para que eles desenvolvam a habilidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Não é algo dado e simples de realizar”.

um meio para interação. A LS no CD configura-se no lugar da tradução de uma língua a outra, e não no lugar de produzir significados para o entendimento do exercício. Consideram que o pouco desenvolvimento na LS de seus alunos possa ser um entrave na interação com o LD adaptado em Libras e defendem que, para o ensino de LP como segunda língua, os MDs devem ser idealizados na perspectiva da surdez, contendo, assim, representações linguísticas e culturais da comunidade surda.

### **6.3.2 Alunos surdos**

Foram três momentos de interação com os alunos envolvidos: (i) individualizada, na sala de AEE; (ii) em círculo, com a participação da professora, sala bilíngue em BH e (iii) em fileiras, com a presença da professora, sala bilíngue em Divinópolis.

Em geral, os alunos surdos não demonstraram entusiasmo com a conversa. Com o primeiro grupo, sala AEE, a interação foi marcada por respostas “sim” e “não”. O aluno de 9 anos, primeiro investigado, para todas as perguntas, fazia apenas um aceno afirmativa com a cabeça. Entretanto, relato que, durante a aplicação da unidade, demonstrou, por diversas vezes, o descontentamento e a não compreensão da tarefa, bem como querer fazer outras atividades (aula de Libras com a instrutora surda). Na conversa, ele estava mais interessado em contar dos colegas, da sala de aula, do celular do pai, e, pelo olhar, procurava por outras pessoas presentes na sala. Assim, não foi possível elaborar uma reflexão, a partir desse aluno, com relação ao LD.

Com relação à segunda aluna investigada<sup>122</sup>, sala AEE, sua timidez interferiu muito na conversa. As perguntas foram mais direcionadas aos itens do LD, como texto, atividades de ortografia e tradução em Libras. As respostas sempre eram “bom, bom, bom”. No relato, identifiquei que a aluna possui experiência no uso de LD na sala inclusiva, com o apoio do intérprete de Libras, mas não possui o hábito de usá-lo em casa. Relata que o professor de LP (sala inclusiva) elabora questões e dá orientações diferentes daquelas dos colegas ouvintes. Contou que, no

---

<sup>122</sup> Aluna surda de 16 anos que cursa o 8º ano. Participou da coleta de dados, mas optei por não apresentar seus extratos por se tratar de estudante na fase final no ensino fundamental, o que sai do contexto proposto da pesquisa, realizada em turmas do 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

momento, está estudando sobre a diferença entre “mas” e “mais”, mostrando a atividade no caderno. Como a aluna está no oitavo ano, perguntei se ela já havia estudado algumas das atividades de ortografia do LD adaptado na sala de aula, ao que respondeu que não. A partir dessa pergunta, manifestou que achou difícil a atividade. Nesse momento, mostrei a atividade 4 da p. 60, conforme Figura 13, e questionei: “entendeu o quê?”.

4 Escreva no caderno duas palavras da mesma família das palavras a seguir. Observe o exemplo.

na**sc**er → na**sc**imento — na**sc**ido

a. caçar  
b. renascer  
c. próximo  
d. texto  
e. pressão  
f. consciência

Na dúvida, lembre-se: palavras da mesma família são escritas com as mesmas letras. Assim: crescer, crescimento; excesso, excessivo etc.

Aluno Libano

**FIGURA 21 – Atividade de ortografia**

Fonte: Língua Portuguesa. Coleção Porta Aberta, 5º ano, 2011. p. 60.

A aluna respondeu que entendeu e começou a sinalizar o significado, em Libras, de cada palavra dos itens, de A a F. Quanto à história, a aluna afirma que precisou assistir muitas vezes à tradução em Libras e depois ler em LP: “Depois fica fácil ler”. Questionada sobre a participação na pesquisa, conta que foi “mais ou menos” e que não teria vontade de participar de novo.

Em círculo, os alunos do segundo momento da pesquisa se demonstraram impacientes e questionaram a professora o porquê de falar do LD. Por diversas vezes a professora pediu para terem paciência e responderem as perguntas. Um aluno dominou as respostas, e os colegas o copiaram. E, assim, toda resposta era “fácil, fácil, fácil”. A professora interferiu e pediu para que eles falassem a verdade. Nesse momento, uma aluna diz que não achou fácil. Mostrei o LD e lhe pedi que apontasse o que foi mais difícil e por quê. Para essa aluna, quase todas as

atividades foram difíceis, mas não conseguia explicar o motivo nem onde estava a dificuldade. Com o restante da turma, as respostas passam a oscilar entre difícil e fácil, mas não sabem justificar as respostas. Na conversa, os alunos não expressaram contentamento com a tradução em Libras. Porém, no momento da pesquisa, observei que assistiram várias vezes ao vídeo e depois pediam à professora para explicar novamente. Essa turma foi a única em que a unidade foi, em parte, aplicada na sala de informática, com os alunos sentados de dois em dois, na frente de um computador. Por fim, se desejavam continuar com o LD adaptado, a resposta foi que a sala de informática e o computador haviam sido legais. Assim, não fica explícito se a atividade foi interessante por envolver a tecnologia e/ou se o LD adaptado em Libras estimula o aprendizado.

Com relação à última turma pesquisada, sala bilíngue do Oeste mineiro, os alunos demonstraram interesse em participar da conversa. Embora, em alguns momentos, tenhamos notado timidez ao contar sobre suas dificuldades. Alguns alunos disseram que já usaram LD não adaptado na aula particular<sup>123</sup> e afirmaram que alguma atividade era fácil e, outra, difícil. Uma aluna diz que uma leitura<sup>124</sup> foi fácil pois já conhecia a história João e Maria. Justificaram que não conhecer as palavras deixou a leitura mais difícil, e, com relação à tradução, não entenderam ou não conheciam muitos dos sinais usados. Os alunos foram unânimes ao afirmar que a sinalização (tradução) era difícil entender: “muito rápido, muito alfabeto manual, difícil entender”, “eu escolher ler, sinalização rápido não entendo”.

Questionei sobre o interesse em continuar usando o LD e responderam que sim, mas não o CD. Disseram “CD preguiça, cansa o olho”, “sinalização dá sono”, o que demonstra que preferem ler e pedir explicação à professora.

Através do histórico apresentado, percebe-se que os alunos surdos não apreciaram a aplicação das unidades e que tiveram dificuldade para realizá-las, por falta de conhecimento prévio e desconhecimento do significado das palavras na outra língua ou não compreensão da Libras. A pouca e/ou nenhuma experiência com o uso de LD também foi determinante para o descontentamento com as tarefas.

#### **6.4 Sintetizando as análises sobre o LD ensino LP adaptado em Libras**

---

<sup>123</sup> Aula particular seria, nesse caso, aulas de reforço dentro da própria escola.

<sup>124</sup> Refere-se à página 42, texto “Bruxa comilona”.

Refletindo a partir dos pressupostos de Leffa (2008), o MD é um instrumento utilizado para criar condições de aprendizagem. Segundo Silva (2016), o LD é um veículo por meio do qual circulam representações sociais de pessoas, eventos ou objetos (p. 114).

Nessa circunstância, quanto ao ensino de língua, o LD deve focar métodos que ofereçam ao aprendiz os elementos linguísticos, envolvendo o que deve ser apresentado ao aluno, e os elementos didáticos, propondo de que modo os elementos linguísticos devem ser apresentados (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Dessa forma, circula como produto para fins didáticos.

Em se tratando de um LD para o ensino de LP adaptado em Libras, pode-se, evidentemente, supor que as diretrizes para o ensino da língua (elementos linguísticos e didáticos) correspondem à língua proposta, e, como diz a própria palavra “adaptação”, configura apenas o aspecto de traduzir o LD para outra língua, pressupondo, assim, a tradução do texto escrito para o texto sinalizado, isto é, a tradução da língua portuguesa escrita para a LS registrada por câmeras de vídeo.

Em consonância com os estudos da multimodalidade, consideramos que o produto “janela de tradução” depende de uma relação comunicativa entre o surdo e o texto final sinalizado e de o sujeito ter bagagem para compreender a mensagem. A comunicação não acontece só em quem produz, mas naquele que lê, e, aqui, naquele que lê em português e em LS. Ler em vídeos na língua de sinais exige ações do leitor que são diferentes e bem menos estudadas até agora do que no caso da leitura de textos escritos (KRUSSER, 2017, p. 17).

De fato, comprovado pelos quadros apresentados, a divergência entre os alunos surdos na proficiência da língua de sinais entre os que estão no mesmo nível escolar afeta a compreensão sobre a maneira de ler em textos sinalizados. Para a autora, mesmo em um texto visível, com sinais reconhecíveis, não há garantia de plena compreensão e muito menos de que possa ser agradável e significativo<sup>125</sup> (KRUSSER, 2017, p. 88).

Analisando os eventos e os dados coletados na aplicação da unidade didática do LP adaptado em Libras, constata-se que os aspectos considerados,

---

<sup>125</sup> Trata de características (design, vestimenta, estrutura frasal na Libras e outros) que tornam possível reconhecer o conteúdo, ou seja, contribuem para que se compreenda os significados do texto (KRUSSER, 2017).

linguísticos e didáticos (“Preparação para leitura”, “Estudo do texto”, “Estudo da língua” e “Produção textual”), são confirmados quanto à complexidade no uso e apropriação por parte dos alunos e professores. Segundo Silva (2016), os agentes sociais constroem representações sobre o objeto de ensino e aprendizagem de segunda língua (LD), contudo, quando professores e alunos surdos se deparam com um produto (LD) adaptado, não se veem identificados com os modos discursivos apresentados, mesmo que um desses modos referencie sua primeira língua. Assim conferimos que, nos LD investigados, os enunciados das atividades e a forma pela qual se exige uma ação do aluno frente aquele exercício não promove autonomia, não promove compreensão nem promove estímulo, o que pode causar, no aluno surdo, a sensação de incompetência para lidar com a tarefa, mesmo tendo sido solicitada em sua própria língua e excluindo o momento de aprendizagem.

Quanto à inserção e ao uso da tecnologia no LD adaptado em Libras, é relevante considerar que as adaptações estão apenas apoiadas nos recursos computacionais. As tecnologias digitais intensificaram os usos de diferentes modos de linguagem, embora, para as crianças surdas, sejam recursos que inserem a LS. A Libras não é representada com o potencial de uma língua de maneira precisa e para uso (interação).

Para Moses *et al.* (2018), a tecnologia de comunicação deve incorporar o modelo linguístico e cultural das crianças surdas, já que as TICs carregam o potencial de capacitar educadores e promover a aprendizagem das crianças surdas e permitem compartilhar a riqueza da cultura surda. Ainda, crianças surdas expostas aos diferentes modelos linguísticos ganham empatia pela semelhança e pela diferença. No entanto, a partir da pesquisa, o uso e a apropriação do LD adaptado em Libras confirma que a tecnologia está apenas como um elemento que dá “visibilidade” à LS, mas não fomenta condições para o aprendizado da LP como L2.

Termino este capítulo sobre a análise dos dados concluindo que o LD adaptado em Libras não oferta possibilidade de uso pelo aluno surdo nem pelo professor. Da maneira que o LD foi elaborado, a intenção de viabilizar e contemplar as diferenças linguísticas torna-o um produto inacessível e evidencia o desconhecimento no que diz respeito à realidade das comunidades surdas, e, sobretudo, à falta de maior discussão e implementação de métodos pertinentes à condição linguística e à real condição do desenvolvimento pleno do aluno surdo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a finalidade de analisar o uso e a apropriação do LD de ensino de LP adaptado em Libras, pelo aluno surdo e pelo professor, para séries iniciais do ensino fundamental. Desta maneira, o foco esteve em identificar como os envolvidos se adequavam aos recursos de significação utilizados (imagem/escrita/Libras) em LDs e sua influência no estímulo para a compreensão e aprendizado da LP como segunda língua (L2).

Com isso, predispus-me a refletir sobre o objeto desta pesquisa a partir da aplicação de uma unidade didática de um dos LDs adaptados em Libras, escolhida pelo professor em sala de aula (bilíngue e atendimento especial) da qual participaram diferentes alunos surdos. Assim, após a coleta de dados, como definido nos objetivos específicos, demos início à tarefa de identificar e descrever atividades de uso e apropriação dos envolvidos e os efeitos dessa utilização para o ensino de segunda língua, neste caso, a LP. Pela descrição dos exercícios e das ações dos participantes, observei vários entraves na realização das atividades — exercícios com correspondência à oralidade (grafofonêmicos); diferentes modos de leitura dos textos (LS/LP), já que, na maioria das vezes, os diferentes modos de linguagem não estavam alinhados ou não se complementavam — e identifiquei diferentes formas para o registro da língua — como a soletração manual (LS) e registro escrito por letras maiúsculas ou minúsculas em LP —, bem como processos de formação de palavra (derivação) na LP dissonantes à LS, o que não produz efeitos de aprendizado de L2.

Analisando atividades que apresentavam uma condição panorâmica multimodal e se essas promoviam maior compreensão e execução da proposta didática, observei que a condição multimodal do LD não foi reconhecida nem utilizada pelos professores como forma de auxiliar o entendimento da leitura. Também sobre o uso de atributos didático-visuais, aqui acrescento os vídeos em Libras, que não foram usados pelos participantes como recurso de apoio ao aprendizado.

Seguindo com os objetivos específicos quanto aos recursos não-verbais (imagem) nos LDs, foi possível verificar que os professores não atribuem a esse modo semiótico elementos que favoreçam o aprendizado da LP como L2 e não demonstram compreender que as imagens seriam um recurso semiótico de

comunicação, fazendo, assim, pouco uso desse modo de linguagem. No que se refere aos alunos surdos, nota-se que os recursos não-verbais (imagem), quando se assemelham ao texto da história, são suporte para a narrativa em LS (reconto da história) e na escrita pelos alunos (produção textual), embora tenhamos observado que as imagens, pelos professores, não são percebidas como pistas de compreensão do texto escrito ou das atividades.

No entanto, com relação às estratégias de uso pelos envolvidos do LD impresso/adaptado em LS e como esses diferentes modos são tratados, tanto os alunos quanto os professores usaram os dois materiais (digital/impresso), que não foram considerados de maneira distinta, e sim como suporte um para outro. O LD digital foi usado como suporte para compreensão da língua escrita, ou seja, para a tradução dos textos na L2. Entretanto, a tradução para a Libras não proporcionou entendimento do vídeo (eventos que envolviam a leitura do texto base). Desta maneira, o produto acessível não foi legível aos alunos surdos e os vídeos em Libras não criaram ambiente confortável para a leitura em sinais nem auxiliaram na leitura da segunda língua.

Fato relevante, preciso considerar, foi a dificuldade no manejo com a ferramenta (CD-ROM), identificado em todas as salas investigadas. Foi observada uma falta de estrutura para a operacionalidade do produto, cujo uso demanda uma estrutura física apropriada, como um espaço com vários computadores — realidade distante da maioria das escolas públicas com alunos surdos. Por fim, o produto digital não é atrativo, por se tratar de uma fotocópia da página do LD acrescida por “janelas de tradução”.

Dentro dos contextos pesquisados, nota-se que, para os registros escritos, os alunos usaram papel, lápis e borracha. E os professores, na maioria das vezes, recorreram, para registro escrito, ao quadro-negro. Quanto ao último item, dos objetivos específicos desta pesquisa, conforme já mencionado, os alunos surdos demonstraram dificuldade para ler os textos e os enunciados em sinais. Com isso, o vídeo em LS não promoveu acesso e não proporcionou condições de apoio para o aprendizado em L2. Nesse sentido, esses LDs, no ensino de LP projetado para ser um material acessível às crianças surdas, não se sustentam apenas com a inserção de vídeos em Libras: traduzir de uma língua para outra não é um ato de inclusão. A LS é importante, mas outras configurações pedagógicas que envolvem o ensino de L2 devem estar identificadas nos materiais didáticos para os surdos.

Posto isso, pesquisas relacionadas ao ensino de LP — materiais didáticos, tradução de LP para LS voltados para a criança surdas — devem receber mais atenção e investimentos por parte das universidades.

Partindo das conjecturas delineadas acima quanto ao uso e à apropriação por alunos surdos e professores desse instrumento como estratégias que possibilitam o ensino e o aprendizado de segunda língua, relacionando-o também aos Estudos Surdos, à teoria da Semiótica Social, aos pressupostos da Multimodalidade e, por fim, às políticas públicas linguísticas, em consonância com a hipótese inicial da pesquisa, confirma-se que LDs adaptados em Libras, no ensino de LP, não oferece à criança surda condições para ler e escrever em segunda língua. Os LDs investigados não servem como estímulo para leitura em L2 e não oferecem caminhos para as crianças surdas desenvolverem competências para a leitura e a escrita em LP.

Ao se ponderar pelos pressupostos do bilinguismo (GROSJEAN, 1994 e CAVALCANTI, 1999), temos a constatação de que contextos bilíngues são sempre complexos. Por conseguinte, a necessidade de uso de cada língua serve a finalidades diferentes: os bilíngues adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos e dificilmente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. Assim, adentrando nos pressupostos da surdez, bilíngues bimodais compartilham duas línguas (LS/LP), entretanto, vivem em uma sociedade predominantemente ouvinte. Nesse caso, a primeira língua, geralmente, é apreendida na escola com seus pares linguísticos, e a convivência com pessoas ouvintes não garante o acesso a uma segunda língua oral. Contudo, a segunda língua escrita é apreendida também na escola.

Por isso, o status da LS não está em conformidade ao da LO. Mesmo a LS estando presente nos LDs e em outros materiais pedagógicos, como também na comunicação com e entre os surdos, a LO sempre ocupará o lugar da língua majoritária. A posição de minoria linguística é difícil de ser modificada. Dessa forma, a investigação com o LD adaptado evidenciou que, na sua elaboração, os alunos surdos não foram considerados como público-alvo, ou seja, foram produzidos para atender a língua majoritária, a LP. Dessa maneira, autores, editores do material didático e o poder público consideraram que a simples inserção de vídeos em Libras seria suficiente para torná-lo viável a toda e qualquer escola com alunos surdos.

A educação tem um papel fundamental para as crianças surdas. Embora identifique-se que a maioria dos projetos educacionais para as crianças surdas enfatizam a importância da LS e compreendam que a LP é a segunda língua, parecem ignorar o papel social da escrita e as estratégias no uso de duas línguas. Ainda que saibam que as crianças surdas são tardiamente (e/ou de forma limitada) expostas às línguas, a LS é ensinada para a interação, e não como a língua que promove o conhecimento. Para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, as crianças surdas precisam de tempo para se concentrar separadamente no desenvolvimento de sua língua, para, assim, iniciar sua aquisição em segunda língua.

Baseio-me em Quadros (2019) para apontar que uma educação bilíngue (LS/LP) deve contemplar várias perspectivas dentro dos aspectos que envolvem a língua e cultura surda, e não apenas estar identificada nas propostas públicas, mas sim em projetos e ações que impactam diretamente na forma de organização dos espaços educacionais, com a formação inicial e continuada de profissionais e práticas pedagógicas que adotem o ensino da LS como L1 e LP como L2 para crianças surdas.

Com efeito, a Libras tem conseguido garantir seu espaço e seu uso nos ambientes educacionais, como também o entendimento, por parte dos educadores, de que a LP é a segunda língua e, para alcançá-la, as crianças surdas precisam da LS como L1. Ainda assim, o bilinguismo bimodal não é apenas a aquisição de duas línguas. Para que aconteça uma educação surda bilíngue, dois princípios precisam estar em destaque: (i) a língua de sinais é a principal língua(gem), em termos de acessibilidade e desenvolvimento; e (ii) a língua de sinais é a primeira língua (Plaza-Pust, 2012). Entretanto, no contexto educacional brasileiro, as crianças surdas normalmente chegam à escola com pouca ou nenhuma fluência na LS, e a inserção delas em escolas inclusivas compromete sua condição bilíngue.

Em Miranda (2010) já se confirmava que a LS é aceita como uma língua de circulação no ambiente escolar e nos materiais didáticos, embora apenas como uma prática de interação entre os pares, e não como uma língua em uso nas práticas de ensino. Assim, nesta pesquisa de doutorado, novamente verifico que a Libras compartilha os mesmos espaços da linguagem oral, ou seja, configura-se num material adaptado em Libras, embora mantenha-se apenas como língua de

interação, e não como língua própria para a aquisição dos conhecimentos veiculados socialmente e culturalmente.

Dentro desse panorama educacional, concentro-me no objeto da pesquisa, o uso LD adaptado em Libras. Tem-se em Halliday (1998) o argumento de que todo processo educativo é mediado pela linguagem. Desta forma, a escola, acrescentando o LD, ocupa o lugar de ensino e aprendizagem constituído pelos diversos modos de linguagem, e esses modos devem estar compostos por concepções sobre o que os alunos devem aprender. Nesse aspecto, Halliday (1998, p. 2) enfatiza que, na educação, a língua se configura em três diferentes aspectos: (i) como substância, aprendendo a língua, (ii) como instrumento, aprendendo através da língua e (iii) como objeto, aprendendo sobre a língua.

Dessa forma, seguindo as premissas de Halliday (1998), o LD de ensino de LP adaptado em Libras para as crianças surdas configura-se como (i) substância, apenas apresentando a L1 e L2 — as diferentes línguas circulam no ambiente do LD, mas não estão para o ensino das línguas envolvidas; (ii) como instrumento — a LS e a LP permeia os conteúdos tanto dentro da sala de aula quanto no LD, mas no que se refere ao conteúdo disciplinar LPL2, não se adequa a metodologias que fundamentem o ensino de segunda língua; e, por fim, (iii) como objeto, os LDs pesquisados não ensinam sobre a LP como segunda língua num perspectiva que permita à criança surda e aos professores a comparação, o equilíbrio e os alinhamentos das diferentes línguas em uso.

Quanto ao LD adaptado em Libras, podem-se elencar dois pressupostos: o principal que é a crença de que duas línguas circulantes já dizem de um material bilíngue, e, assim, acessível; e o segundo, que se trata da ausência de conhecimento e planejamento dentro das propostas que delineiam a educação bilíngue. Assim, é necessário alinhar as medidas de promoção de ensino bilíngue tanto na sala de aula quanto na elaboração de recursos didáticos, e essas devem estar retificadas (i) na formação adequada de professores bilíngues; (ii) no desenvolvimento de materiais de ensino especificamente concebidos para ensino de LS como L1 e LP como L2; e (iii) nos aspectos que distinguem o bilinguismo bimodal de outras formas de bilinguismo, pois as diretrizes que regem a compreensão por bilinguismo na educação de surdos não podem ser confundidas, em sua essência, com a mera inclusão da LS ao lado da LP, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a LS (FERNANDES, 2003, p. 56).

Com relação a um livro didático adaptado em LS, tem-se em, Gárate (2014), a ponderação de que existem muitos recursos tecnológicos que têm legitimado o uso da língua de sinais nos espaços educativos. Contudo, o desconhecimento por parte das crianças surdas desses recursos tecnológicos específicos a partir da sua língua (L1) não permite a metalinguagem em materiais adaptados em outra língua. Fato este visto, na coleta de dados desta pesquisa, à seção “Estudo da língua”, Quadro 15 (“Ordem alfabética”), observa-se que os alunos surdos ainda demonstraram insegurança na execução de tarefas que pediam para ligar letras em ordem alfabética; identificar e completar letras em ordem ou escrever palavras a partir da quarta letra do alfabeto — atividades que não se orientavam por recursos da oralidade e tinham como base de sustentação a soletração manual.

Assim, a autora defende que a escola precisar estimular, na criança surda, o uso da TIC. E, quanto ao ensino de segunda língua, Gárate (2014) argumenta que as crianças surdas, primeiramente, precisam desenvolver escritas sociais que possam ser aprimoradas com o uso de ambientes de chat, mensagens de texto, e-mail, Twitter, entre outros recursos tecnológicos.

O livro didático adaptado em Libras é uma realidade. Mesmo contestada e comprovada a sua ineficácia, mantém-se como instrumento bilíngue, e educadores que desconhecem o cenário sobre a surdez podem tomá-lo como um produto de uso. Não há dúvida de que a tecnologia ocupará um lugar de destaque nas diferentes maneiras de conceber recursos didáticos para crianças surdas e tornará, efetivamente, um elemento de uso real. Assim, acredita-se que crianças surdas e ouvintes expostas aos diferentes modelos linguísticos ganham empatia pela semelhança e pela diferença. Entretanto, o modelo linguístico e cultural das pessoas surdas deve ser incorporado, bem como assegurar ambientes midiáticos culturalmente apropriados e que promovam interações na língua de sinais. O leitor surdo precisa encontrar sua identidade visual, precisa estar familiarizado com o material e experimentar sua interface, primeiramente, pela sua língua.

Para a produção de LD ou MD para crianças surdas, é importante considerar que, nesses produtos, se envolvem textos em Libras. Assim, nos projetos que objetivam sua elaboração, deve-se ter a participação de professores bilíngues, tradutores e designers e levar em consideração não apenas as diferenças linguísticas, mas as possibilidades didáticas de ensino na perspectiva de primeira e segunda língua, enfatizando um estudo de qualidade dentro da modalidade visual.

Muito ainda é preciso avançar quanto à educação para surdos. Esta pesquisa soma-se às outras investigações no campo da surdez, embora ainda nos encontremos na ponta de uma pirâmide. Sendo assim, considero que esta análise certifica que, para as crianças surdas, não basta a simples inserção da Libras, pois isso não garante o seu desenvolvimento escolar. Os entraves estão na aquisição dessa língua, como sua exposição e uso e na ausência efetiva de ações políticas públicas linguísticas, pois o que se verifica é a crença de que basta o reconhecimento da Libras para se introduzir no cenário social. Dar visibilidade não reflete necessariamente nos aspectos linguísticos e sociais que envolvem os bilíngues bimodais. A pesquisa deu luz às ações de uso e apropriação<sup>126</sup> do LD ensino de LP adaptado em Libras e, desta maneira, denuncia a necessidade de maior formação e capacitação de professores quanto ao ensino de L1 e L2. Diz também da reestruturação física da sala de aula, que precisa ser repensada; aponta para a pouca fluência na LS dos educadores, da escola e dos materiais didáticos e como isso interfere no processo de ensino de L2; e imputa na falta de planejamento pedagógico específico para crianças surdas. Por fim, para esta investigação, são fundamentais as pesquisas que busquem melhor integrar as TICs, o LD e as LS/LP para promover ensino e aprendizagem, e, para isto, o ensino da LP na modalidade escrita.

Diante do exposto, indago como a pesquisa poderá instigar os argumentos defendidos por instancias públicas quanto à elaboração de MD adaptados em Libras, pois temos os seguintes documentos: (i) Decreto de Lei nº 7084/2010<sup>127</sup>, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências; (ii) Decreto-Lei 5626/2005<sup>128</sup>, que dispõe sobre a Libras, a defesa do uso e a divulgação dessa língua nos espaços educativos; e, o mais recente, (iii) o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro 2019<sup>1</sup>, Art. 35, que se refere à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, deixando explícito, no item V, “[...] a elaboração de materiais didáticos bilíngues (BRASIL, 2019, p. 19)”. A pesquisa, em si, pode denunciar, provocar e apontar, mas, sem a participação da comunidade surda, digo,

---

<sup>126</sup> Para a pesquisa, a palavra “uso” pode ser traduzida como ação de manipular, ter domínio; e, a palavra “apropriar”, como tomar para si o conhecimento.

<sup>127</sup> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em ago. 2014.

<sup>128</sup> O Decreto-Lei 5626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

surdos — pais, educadores —, não há como interferir nesse processo de exclusão. A pesquisa conscientiza sobre possibilidades de acertos e erros, porém está, à força, no movimento por uma educação melhor para os surdos e para combater aquilo que não promove condição de equiparidade.

Desta forma, são muitos os desafios de integrar as TICs ao processo educacional dos surdos como ferramenta pedagógica. Esse artefato não pode ser visto como um simples instrumento tecnológico, mas como condição de proporcionar acesso, por assim dizer, de tornar autônoma a criança surda, que seja capaz de descobrir e criar suas próprias respostas mediante esse mecanismo. A tecnologia possibilita a combinação de várias linguagens em um mesmo material, e a elaboração deve estar em acordo com os propósitos comunicativos, ou seja, tendo em vista o público-alvo — aqui, crianças surdas. O público-alvo é o fator que motiva, guia e dá sentido a qualquer escolha de composição de textos, sejam ele verbais, sejam imagéticos, sejam compostos de diferentes modos. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de línguas está na legitimação das diferentes unidades discursivas (imagem/LS/LP) significativas que compõem um LD, e, para as crianças surdas, o LD em Libras, e não adaptado em Libras, deve significar compreender novos códigos de leitura e escrita, novas linguagens e novas formas de interpretar o lugar na educação e o acesso ao ensino e aprendizagem. A entrada das tecnologias nas concepções educativas das crianças surdas possibilita uma nova visão textual, isto é, concebe considerar não apenas simples adaptações tecnológicas, mas diferentes abordagens linguísticas e culturais.

Por fim, saliento que esta pesquisa não pode se esgotar aqui e espero que oportunize base para outras investigações. Como dito inicialmente, acredito que a pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre o papel dos materiais didáticos adaptados em Libras no ensino e na aprendizagem da LP como L2 para as crianças surdas.

## BIBLIOGRAFIA

ALBRES, N. de A. **Português... eu quero ler e escrever**: material de didático para usuários de Libras. São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010.

AMORIM, M. L. C. **Estilos de interação web de navegação e ajuda contextual para usuários surdos em plataformas de gestão da aprendizagem**. 129 f. 2012. Dissertação de Mestrado pelo programa de pós-graduação em Ciência da Computação do Centro de Informática da UFPE. Recife, 2012.

ANDREWS, J. F.; RUSHER, M. “Codeswitching techniques: evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom”. In: **American Annals of the Deaf**. v.155, n.4, p. 407-424, 2010.

ANN, J. “Bilingualism and language contact”. In: LUCAS, C. (Org.) **The Sociolinguistics of Sign Languages**. Cambridge University Press, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBARA, L. “Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório”. In: **Caderno de Linguagem e Sociedade**, n. 10 (1), UNB-DF, 2009.

BARBOSA, E. R. A. Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BARBOSA, E.R.A. e BARTHOLOMEU, I.C.S. “Ensino de Português como Segunda Língua: Análise dos Aspectos Gráfico-Editoriais de uma Unidade Didática Voltada a Alunos Surdos”. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Petrópolis: nº 17, fev., 2016. p. 1–31.

BATISTA, A. A. G. “O conceito de livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BASSO, I. M. S. **Mídia e educação de surdos**: transformações reais ou uma nova utopia? Florianópolis: Ponto de Vista, nº 5, 2003. p. 113–128.

BEZEMER, J.; C. JEWITT. “Social Semiotics”. In: **Handbook of Pragmatics: Installment**. ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J.; VERSLUYS, E. (Org.). Amsterdam: John, 2009.

BUNZEN, C.; R. ROJO. “Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo”. In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73–117.

BRAIT, B.; MELO, R. "Enunciado/enunciado concreto/enunicação". In: BRAIT, B. e MELO, R (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, 2005. Decreto-Lei 5626 — Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm), acesso em: ago./2015.

BRASIL, 2010. Decreto de Lei Nº 7084 - Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em ago./2015.

BRASIL, 2011. Nota Técnica 05 — MEC/SECADI/GAB. Assunto: Implementação Educação Bilíngue, 2011. [www. Inclusãoja.com.br](http://www.Inclusãoja.com.br). Acesso em: jun./2017.

BRASIL, 2014. Lei nº 13.005, Plano Nacional de Educação 2014- 2024. 25/4/2014. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr./2017.

BRASIL, 2014. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. MEC/SECADI. Brasília, DF.

BRASIL, 2015. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC / SECADI /DPEE/2015.

BRITO, L. F. **Integração social e integração de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUSARELLO, R. I. Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Os primeiros estudos em Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) no Brasil. Apresentação. Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 7-12, jan./jun. 2015.

CABRAL, S. R. S. "As funções da linguagem numa perspectiva sistêmico-funcional". In: **X Seminário Internacional de Educação**. Cachoeira do Sul, 2005.

CALDEIRA, J. R. A redação de vestibular como gênero: configurações textuais e processo social. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

CAMPELLO, A. R. S. “Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos”. In: **Estudos Surdos II**. QUADROS, R.; PERLIN, G. (Org.). Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

CARMO, C. **O Lugar da cultura nas teorias de base Linguística Sistêmico-Funcional**. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

CARNEIRO, B.; NUNES, E. “Estratégias de tradução do português escrito para a Libras: uma proposta de atuação para o intérprete educacional”. In: **Revista Virtual de Cultura Surda**. Petrópolis: Editora Arara Azul, nº 11, jun./2013.

CARVALHO, M. C. G. O papel do Inglês como primeira língua em ensino-aprendizagem de português, como segunda língua, para estrangeiros. 2013. Tese (Doutorado em Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2013.

CAVALCANTI, M. C. “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”. In: **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, 1999. p. 385–417.

COSCARELLI, C. V. “Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências”. In: GUIMARÃES, A. M. (ed.) **VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Anais. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996. p. 449–456.

COSTA, E. P. M; PAES DE BARROS, C. G. “Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?” In: **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 7, nº. 2, dez. 2012.

COSTA, D. A. F. “A construção da escrita por indivíduos surdos — um percurso a ser desvendado”. **I Seminário sobre a Linguagem, Leitura e escrita de Surdos**. Anais. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 1998.

CUMMINS, J. Beyond the Opposition Discourse: Searching for common ground in Education of Bilingual Students. Presentation to the California State Board of Education. Sacramento, California, University of Toront. 1998.

DIAS, R. “Critérios para a avaliação do Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira (LE)”. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

DIXON, C. N.; FRANK, C. R.; GREEN, J. L. “Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms”. In: **Primary Voices K-6**, v.7, n.3, jan. 1999.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FAVALLI, P. **Meus primeiros sinais**. São Paulo: Panda Books, 2000.

FELIPE, T. A. “Os processos de formação de palavra na Libras”. In: **Estudos Linguísticos: Grupos de Estudos e Subjetividade**. Campinas, v. 7, nº. 2, jun. 2006. p. 200–217.

FENEIS. Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. 2013 <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: jun. 2018.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, F. M. B. “Considerações metodológicas sobre a técnica da observação participante”. In: **Caminhos para análise das políticas de saúde**. MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (orgs.). Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

FERRAZ, J. de A. “Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos”. In: **II Colóquio da ALED Regional no Brasil: o lugar da multimodalidade nos estudos discursivos**. Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF, 2008.

\_\_\_\_\_. A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas. 2011. Tese (Doutorado em Linguística, Português e Língua Clássica). Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF, 2011.

FISCARELLI, R. B. **O Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2008.

FREIRE, F. M. F. “Surdez e tecnologia de informação e comunicação”. In: SILVA, I., KAUCHAKJE, S. E GESUELI, Z. (Org.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Editora Plexus, 2003.

FREITAS, L. A. G. A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GALLIMORE, E. L. Teachers' stories: teaching American Sign Language and English Literacy. Dissertação (Mestrado em *Language, Reading and Culture*). Universidade do Arizona, 2000.

GÁRATE, M. “Developing Bilingual Literacy in Deaf Children”. In: **Literacies of the Minorities: Constructing a Truly inclusive society**. Kurosio Publishers, 2014.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Z. e MOURA, L. “Letramento e surdez: a visualização das palavras”. **ETD — Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, nº 2, p. 110–122, jun. 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOUVEIA, C. “Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional”. In: **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 16, nº 24, jan.-jun. 2009.

GREEN, J. L. “A etnografia como uma lógica de investigação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, v. 2, 2005. p. 13–79.

GROSJEAN, F. “O direito da criança surda de crescer bilíngue”. Universidade de Neuchâtel, Suíça. LULKIN, S. (Trad.), 2016. p. 1–5. Disponível em: [http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese\\_Portugais.pdf](http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf). Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. “Individual bilingualism”. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. H. A. BRITO DE MELLO; D. K. REES (Trad.). Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656–1660.

GUMPERZ, J. “Convenções de contextualização”. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. (Trad) MEURER, J. L.; HERBELE, V. São Paulo: Editora Loyola, Brasil, 2002. p. 149-182.

\_\_\_\_\_. “A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização”. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) **A construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como Semiotica Social**. México: Fondo de Cultura Economica. 1979.

\_\_\_\_\_. “The notion of context in language education”. In: **Text and context in functional linguistics**. GLADESSY, M. E; J. B. P.C. (Org). Amsterdam/Philadelphia: Unversidade de Brunei Darussalan. 1998.

HALLIDAY M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HAQUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

HEMAIS, B. “Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio”. In: **Janela de Ideias**. Nov. 2010. Disponível em: [letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/b\\_linguagem.html](http://letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/b_linguagem.html). Acesso em: out./2015.

HERBERLE, V. BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens Linguagem”. In: **Ensino**. Pelotas, v.14, nº 2, jul./dez. 2011. p. 529–552.

HILDEBRAND, H., NOGUEIRA, A. S., SILVA, I. R., KUMADA, K.M.O, “Desenvolvimento de material didático para surdos: as relações entre imagem e escrita”. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)igualdades**. UFBA, Salvador, ago./2011.

HOFFMEISTER, R. J. “Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia”. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2ª ed. v 2. p. 113–207.

JOLY, M. **Introdução à Análise de Imagem**. Lisboa, Ed.70, 2007.

KARNOPP, L. B. “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda”. In: **Cadernos de Educação**. UFPel, Ano 19, 2010. p. 155–174.

KLEIMAN, A. “Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, dez./2007. p. 1–25.

KELMAN, C. A. “Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2”. (2011). Disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com>. Acesso em: nov./2015.

KRESS, G. “A Social Semiotic Theory of Multimodality”. In: **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA e Canadá: Routledge, 2010.

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

KRUSSER, R. S. Design editorial na tradução de português para Libras. 2017. 410f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). UFSC. Florianópolis. 2017.

KUNTZE, M; GOLOS, D; ENNS, C. “Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners”. In: **Sign Language Studies**, v. 14, nº 2, 2014. p. 203–224.

LACERDA, C. B. F. “O intérprete de língua de sinais no contexto de sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão”. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lonice, 2002.

LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B. “A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas”. In: **Uma escola, duas línguas**. LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B. (Org.) Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LEBEDEFF, T. B. “Alternativas de Letramento para crianças surdas: uma discussão sobre Shared Reading Program”. In: **Educação Especial**, nº 15. 2007.

LEFFA, J. V. “Como produzir materiais para o ensino de línguas”. In: \_\_\_\_\_. **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. Pelotas: Educat, 2ª ed. v. 1, 2008.

LEFFA, J. V.; IRALA, V. B. “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Uma espiadinha na**

**sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21–48.

LEITE, J.; CARDOSO, C. Inclusão Escolar de Surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2009.

LINS, H. A. M. TDICs e os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes: formação de professores. **IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. Anais. v. 1, nº 1. 2012. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/> Acesso em: jun./2018.

LOURENÇO, G. “Língua, linguagem e surdez”. In: **Letramento e Alfabetização: Língua Português**. Guia de Livros Didáticos. PNLD 2013 e 2016. CEAD/UFOP, 2014.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição do corpus de referência para tradutores. Anais. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012>. Acesso em: fev. 2015.

MARTINS, J. B. “Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar”. In: **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, nº 3, set. 1996. p. 266–273.

MAYBERRY, R. I. “When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning”. In: **Applied Psycholinguistics**, v. 28, nº 3, 2007. p. 537–549.

MIRANDA, D. G. A história da educação dos surdos: as práticas educacionais foram determinadas pelos profissionais ou formuladas pelo contexto sócio-político da época. 2007. Monografia (Pós-graduação em Educação Inclusiva). Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

MIRANDA, D. G. “As mediações linguísticas do intérprete de língua de sinais na sala de aula inclusiva”. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. “Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais”. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. jul.-dez. 2016.

MORAIS, F. E CRUZ; O. M. “Elaboração de material didático de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do curso de Pedagogia: Desafios e Possibilidades”. **VI CLAFPL**, Universidade Estadual de Londrina. 2016.

MOREIRA, N. C. R. “Cadernos de sala de aula — II: o ensino do vocabulário. Fundamentos e atividades”. Fortaleza: Dep. de Letras Vernáculas/Núcleo de Estudos da Língua Materna, 1996.

MOSES, A. M., GOLOS, D. B.; HOLCOMB, L. "Creating and Using Educational Media with a Cultural Perspective of Deaf People". In: **Ppectives on Practice. Language Arts**, v. 96, nº 1, Set./2018. p. 67–71.

MOTTA-ROTH, D; HERBELE, V.M. "O conceito de Estrutura Potencial do Gênero de Ruqayia Hasan". In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Teoria, métodos, debates**. 2ª ed. São Paulo. Ed. Parábola, 2005.

MOURÃO, C. H.N. Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRGS, 2011.

MUNAKATA, K. "Livro didático como indício da cultura escolar". In: **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 20, nº 50 set./dez., 2016. p. 119–138.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. "A semiótica social e a multimodalidade". In: LIMA, C.H.P.; PIMENTA. S.M.O.; AZEVEDO, A.M.T. **Incursões semióticas**: teoria e práticas de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Editora Livre Expressão, 2009.

OLIVEIRA. G. M. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: Novas Perspectivas em Política Linguística. Mercado de Letras, ALB, Florianópolis, IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. "Políticas Linguísticas como Políticas Públicas". In: GUADELUPE, T. B.; OURIQUES, N. D. (Coord.) (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro**: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, M. C. C. **O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2009.

PEREIRA, M. C. C. "Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos". In: LODI, A. C. *et al* (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2010, 4ª ed. p. 47–55.

PIMENTA, S. "A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress". In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, 2001. p. 185–206.

PINHEIRO, M. P. "Livro didático de Língua Portuguesa: tecnologia a serviço de quê". In: RIBEIRO, A. E.; COURA-SOBRINHO, J.; VILLELA, A. M. N.; SILVA R. B. **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p.147–156.

PLAZA PUST, C.; WEINMESTER K. "Aquisição bilíngue da Língua de Sinais Alemã e do alemão escrito: ausência de sincronia no desenvolvimento e contato com a língua". In: (Org.) QUADROS; VASCONCELLOS. **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

\_\_\_\_\_. “Deaf education and bilingualism”. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). **Sign Language: An International Handbook**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 949–979.

\_\_\_\_\_. “Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition”. In: MARSCHARK, M.; KNOORS, H.; TANG, G. **Bilingualism and Bilingual Deaf Education**. Oxford/NewYork: Oxford University Press, 2014. p. 23–54.

PORTO, S.; PEIXOTO, J. “Literatura visual”. In: **Revista Letras Libras**. Biblioteca UFBP Digit@I, 2011. Disponível em: [portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura\\_visual\\_\\_1330351986.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura_visual__1330351986.pdf). Acesso em: mai/2016. p. 165–196.

PORTUGUÊS. São Paulo: Editora Moderna, 2005. 1ª ed. 4 volumes. Coleção Pitangüá.

PREDIGER, A. e KERSCH, D. K. “Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas”. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: mai./2017. p. 209–227.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. “O “bi” em bilinguismo da educação dos surdos”. In: **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 1ª ed., 2005.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

QUADROS, R. M.; CRUZ C. R. **Língua de Sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Armed, 2011.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. “O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue?”. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, jul./set. 2013. p. 380–388.

QUEVEDO, S. R. P. Narrativas Hipermediáticas para Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo. 2013. 379f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão Do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RAMOS, C. “Livro didático digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos”. In: **Revista Virtual Cultura Surda**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 1ª ed. nº 11, jul. 2013.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. In: **Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC**. abr./2015: Disponível em: <http://www.lingtec.org/stis>. Acesso em: nov./2015.

RIBEIRO, M. C. M. A. “Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: propostas de atividades a partir de interfaces tecnológicas”. In: RIBEIRO, M. C. M. A. **Surdos: linguagem, discurso e educação**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2016.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 239f. 2008. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2008.

ROJO, R. H. R. “Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gênero do discurso?” In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SALGADO, Ana Cláudia Peters; Heye, Jürgen Walter Bernd. Medidas de Bilinguagem: uma proposta. Rio de Janeiro, 2008. 140f. Tese (Doutorado em Letras), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, A. S. Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). UNB-Brasília, 2012.

SANTOS, E. R. **O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos**. Anais do SIELP. v. 2, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SALLES, H.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.; RAMOS, A. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SELVATICI V. L. C. G. “Gêneros e Letramento Visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE”. In. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e proposta do ensino de Inglês**. HEMAIS, B. J W. (Org.) Campinas: Ed. Pontes, 2015.

SILVA, G. M. GUIMARÃES, A. B. C. “Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico”. In: GONÇALVES, L. (Org.) **Português como língua estrangeira, de herança materna: abordagens, contextos e práticas**. New Jersey: AOTP/Boavista Press, 2016. p. 79–96

SILVA, G. M. **O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas**. Revista Leitura v.1, nº 58 – Maceió – Jan./Jun. 2017a – ISSN 2317-9945 Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas, p. 124-144

\_\_\_\_\_. “O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica”. In: **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130–150, 2017b.

\_\_\_\_\_. “Transitando entre a Libras e o Português na sala de Aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura”. In: **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018. p. 206–229.

SILVA, W. R. Práticas de Textualização em 1ª séries. Escrever? Para quê? Dissertação. (Mestrado em Educação) UFAL, Maceió, 2009.

SILVA, I. R.; NOGUEIRA, A. S.; HILDEBRAND, H. R.; KUMADA, K. M. O. “O uso dos jogos eletrônicos no processo ensino-aprendizagem de surdos”. In: VALLE, L., MATTOS, M.J; COSTA (Org.) **Educação Digital**: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, R. C. Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. 332 f. 2012. Tese. (Doutorado em Letras) PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. “Contribuições da visão sociosemiótica da linguagem e da multimodalidade com apoio à educação linguística de surdos”. In: MIRANDA, D.G. e FREITAS, L. (Org.) **Educação para Surdos**: possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, Coleção Pensar a Educação, 2019. p. 61–74.

\_\_\_\_\_. “O livro didático de Inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos”. In: HEMAIS, B. (Org.) **Gêneros discursivos e multimodalidades**: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês. Campinas: Editora Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Livro Didático de Inglês**: que livro é este? Discursos de Produtores e Usuários. Curitiba: Editora Appris. 2016.

SILVA, S. G. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVEIRA, C.H., KARNOPP, L. B. “Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras”. In: **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2. n. 21, 2013.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999, 2ª ed, 2v.

\_\_\_\_\_. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 7ª ed., 2017.

SOUZA, R. M. “Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos”. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, L. C. Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos. 404f. 2015. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SOUZA, D. V. C. “Um olhar sobre os aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais”. In: **Littera Online**, Maceió, v. 1, nº 2, jul.–dez. 2010. p. 88–100.

SPERBER, D.; WILSON, D. “Teoria da relevância”. In: ALVES, F. (Org.) **Teoria da relevância**: conceituações e aplicações. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG. 2001.

SPINASSÉ. K. P. “Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil”. In: **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, nov. 2006.

STÜRMER, I; THOMA, A. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC, Florianópolis, out./2015.

SOTCK, I. M.; STROBEL, K. L. **Brincando e aprendendo com Libras**: língua brasileira de sinais. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1999.

TAVIEIRA, C.; ROSADA, L. “Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos”. In: **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, jan./jun, 2013.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London/New York: Routledge, 2005.

VECCHIO, P. M. M. A comunicação científica e o futuro: estudo sobre ações inovadoras de edição científica em ambiente digital. Dissertação. 2014. (Mestrado em Estudos de Linguagens). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

## ANEXOS

### ANEXO I — CARTA DE INFORMAÇÃO/ CONVITE AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a estudar aspectos que envolvem as formas de aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, por alunos surdos, a partir do uso e apropriação de Livro Didático, adaptado para Língua de Sinais. Desta forma, convido (a/o) participar da pesquisa de doutoramento intitulada: **A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras**, a ser realizada com alunos surdos dessa Escola, frequentes a sala de aula, pela pesquisadora Dayse Garcia Miranda, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, do POSLING – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, sob orientação do Professor Dr. Renato Caixeta da Silva, durante o ano letivo de 2018. A pesquisa tem como finalidade contribuir com os estudos sobre a elaboração de Material Didático para crianças surdas e apoiar as discussões acerca da atual política educacional para os surdos. Para a investigação será necessário coletar dados através de filmagens, anotações de campo, entrevista e esses dados não serão usados para outros fins, salvo a produção de relatório, em publicações científicas e capítulos de livros para publicação a ser apresentada ao Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/MG e em outras instituições de ensino. Esclarece que a pesquisa pode implicar certos riscos quanto à sua participação e os possíveis riscos está na vulnerabilidade quanto à redução da capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação de pesquisa em decorrências de fatores linguísticos, individuais, psicológicos, culturais e sociais. Assim, confirma-se que mediante a infortúnio causado pela pesquisa fica a responsabilidade de dar proteção, assistência, encerramento e/ou a interrupção da investigação. Além disso, fica assegurada a privacidade (imagens/filmagens não serão reveladas), a manutenção do sigilo dos dados confidenciais fornecidos, a garantia de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante o seu curso, e a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento da pesquisa.

(Traduzido para a Libras/<https://www.youtube.com/watch?v=UTyE5g-IBsE&t=229s>)

Dayse Garcia Miranda Pesquisadora <https://www.youtube.com/watch?v=UTyE5g-IBsE&t=229s>

## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Meu nome é \_\_\_\_\_ aluno do 4º ano do ensino fundamental da Escola \_\_\_\_\_.

O responsável por mim se chama \_\_\_\_\_

Eu sou sujeito de direitos e por isso quero participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Aluno (a)

Dayse Garcia [Miranda/daymgarcia@hotmail.com](mailto:Miranda/daymgarcia@hotmail.com) – (31) 99131-8520

Renato Caixeta da [Silva/rencaixe@gmail.com](mailto:Silva/rencaixe@gmail.com)

CEFET/MG – Av. Amazonas, 5253, sala 439 – Nova Suiça – BH/MG. Te.: (31) 3319-7139.

CEP/INES - [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) – Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJ. CEP 22240-003. Te.: (21) 2285-7546, ramal 126.

## ANEXO II — CARTA DE INFORMAÇÃO/ CONVITE AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a estudar aspectos que envolvem as formas de aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, por alunos surdos, a partir do uso e apropriação de Livro Didático, adaptado para Língua de Sinais. Desta forma, convido (a/o) participar da pesquisa de doutoramento intitulada **A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras**, a ser realizada com alunos surdos dessa Escola, frequentes a sala de aula ; nesse caso, seu filho (a), pela pesquisadora Dayse Garcia Miranda, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, do POSLING – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, sob orientação do Professor Dr. Renato Caixeta da Silva, durante o ano letivo de 2018.

A pesquisa tem como finalidade contribuir com os estudos sobre a elaboração de Material Didático para crianças surdas e apoiar as discussões acerca da atual política educacional para os surdos. Para a investigação será necessário coletar dados através de filmagens, anotações de campo, entrevista e esses dados não serão usados para outros fins, salvo a produção de relatório, em publicações científicas e capítulos de livros para publicação a ser apresentada ao Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/MG e em outras instituições de ensino. Esclarece que a participação de seu filho (a) implica nos possíveis riscos: desconforto e constrangimento ao ser filmado e responder questionário/entrevista, algumas interferências na rotina da sala de aula e vulnerabilidade do estudante quanto à redução da capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação de pesquisa em decorrências de fatores linguísticos, individuais, psicológicos, culturais e sociais.

Assim, confirma-se que mediante a infortúnio causado pela pesquisa fica a responsabilidade de dar proteção, assistência, encerramento e/ou a interrupção da investigação. Além disso, fica assegurada a privacidade (imagens/filmagens não serão reveladas), a manutenção do sigilo dos dados confidenciais fornecidos, a garantia de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante o seu curso, e a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento da pesquisa.

*Dayse Garcia Miranda — Pesquisadora*

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, representante legal do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, regularmente matriculado, 4º ano do Ensino Fundamental da Escola \_\_\_\_\_, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO/CONVITE AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

..... de.....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito ou seu representante legal

Dayse Garcia [Miranda/daymgarcia@hotmail.com](mailto:Miranda/daymgarcia@hotmail.com) – (31) 99131-8520

Renato Caixeta da [Silva/rencaixe@gmail.com](mailto:Silva/rencaixe@gmail.com)

CEFET/MG – Av. Amazonas, 5253, sala 439 – Nova Suiça – BH/MG. Te.: (31) 3319-7139.

CEP/INES - [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) – Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJ. CEP 22240-003. Te.: (21) 2285-7546, ramal 126.

ANEXO III

## CARTA DE INFORMAÇÃO/ CONVITE AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a estudar aspectos que envolvem as formas de aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, por alunos surdos, a partir do uso e apropriação de Livro Didático, adaptado para Língua de Sinais. Desta forma, convido (a/o) participar da pesquisa de doutoramento intitulada: **\_A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras**, a ser realizada com alunos surdos dessa Escola, frequentes a sala de aula ; nesse caso, seus alunos, pela pesquisadora Dayse Garcia Miranda, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais — CEFET/MG, do POSLING — Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, sob orientação do Professor Dr. Renato Caixeta da Silva, durante o ano letivo de 2018. A pesquisa tem como finalidade contribuir com os estudos sobre a elaboração de Material Didático para crianças surdas e apoiar as discussões acerca da atual política educacional para os surdos. Para a investigação será necessário coletar dados através de filmagens, anotações de campo, entrevista e esses dados não serão usados para outros fins, salvo a produção de relatório, em publicações científicas e capítulos de livros para publicação a ser apresentada ao Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/MG e em outras instituições de ensino. Esclarece que a participação implica nos possíveis riscos: desconforto e constrangimento ao ser filmado e responder questionário/entrevista, algumas interferências na rotina da sala de aula e vulnerabilidade do estudante quanto à redução da capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação de pesquisa em decorrências de fatores linguísticos, individuais, psicológicos, culturais e sociais. Assim, confirma-se que mediante a infortúnio causado pela pesquisa fica a responsabilidade de dar proteção, assistência, encerramento e/ou a interrupção da investigação. Além disso, fica assegurada a privacidade (imagens/filmagens não serão reveladas), a manutenção do sigilo dos dados confidenciais fornecidos, a garantia de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante o seu curso, e a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento da pesquisa.

*Dayse Garcia Miranda*

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, professor (a) responsável pelo (a) turma do 4º ano do Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO/CONVITE AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

..... de.....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito ou seu representante legal

Dayse Garcia [Miranda/daymgarcia@hotmail.com](mailto:Miranda/daymgarcia@hotmail.com) – (31) 99131-8520

Renato Caixeta da [Silva/rencaixe@gmail.com](mailto:Silva/rencaixe@gmail.com)

CEFET/MG – Av. Amazonas, 5253, sala 439 – Nova Suiça – BH/MG. Te.: (31) 3319-7139.

CEP/INES - [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) – Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJ. CEP 22240-003. Te.: (21) 2285-7546, ramal 126.