

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RENATA CRISTINA VILAÇA CRUZ

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO CRÍTICO COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS

UBERLÂNDIA

2016

RENATA CRISTINA VILAÇA CRUZ

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO CRÍTICO COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C957e
2016 Cruz, Renata Cristina Vilaça, 1990-
Educação bilíngue para surdos : um estudo acerca de práticas de
letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de
Sinais / Renata Cristina Vilaça Cruz. - 2016.
106 f. : il.

Orientador: William Mineo Tagata.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Teses. 3. Educação bilíngue - Teses. 4. Surdos - Educação - Teses. I.
Tagata, William Mineo. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

RENATA CRISTINA VILAÇA CRUZ

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO CRÍTICO COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Estudos Linguísticos
(PPGEL) do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em
Linguística e Linguística Aplicada.

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora

Profa. Dr. William Mineo Tagata
Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/UFU (orientador)

Profa. Dra. Flaviane Reis
Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas
Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/UFU

*Aos meus alunos surdos,
que me ensinam e inspiram,
e ao primeiro de todos eles,
meu primo Paulo Ricardo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Jesus, pela fidelidade no cumprimento de suas promessas, e à Virgem Maria, por ser minha grande intercessora e cuidadora dos meus sonhos e projetos.

À minha mãe, Paula, pelo amor incondicional e por tantas vezes renunciar os sonhos dela para que eu realizasse os meus.

Ao meu pai, Ronney, por se fazer cada vez mais presente em minha vida.

Aos meus irmãos, Raphael, pelo incentivo e por torcer tanto por mim; e Otávio, pelo carinho e amor mais puro.

Ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, por todos os ensinamentos; pela paciência, cuidado minucioso com a leitura de meu trabalho e, sobretudo, por oportunizar que a educação de surdos se tornasse o foco desta pesquisa.

A todos os meus colegas de trabalho, em especial, Ariany Palhares, pela amizade, por sorrir e chorar comigo e por ser um grande incentivo; Florence Queiroz, pelo apoio e pelo carinho de sempre; e Vivian Zerbinatti, por acreditar e confiar em meu trabalho, incentivando e colaborando sempre para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os meus alunos surdos, por contribuírem com a pesquisa; aos alunos dos cursos de Libras e também aos amigos surdos, que a cada dia me apresentam esse mundo do silêncio e me fazem apaixonar ainda mais por ele; em especial, à Fabiana Marquez, minha amiga e primeira professora de Língua Brasileira de Sinais.

A todos os servos da Missão Jovens Sarados Uberaba e aos Anjos da Oração, por todo amor, irmandade, companheirismo e pelo simples fato de existirem, pois, sem vocês, minha essência não existiria. Em especial, à Marina, pela parceria estabelecida e pelo cuidado com a missão quando das minhas ausências em prol da pesquisa, e Carol, por ser meu braço direito.

Às minhas amigas Larissa, Letícia, Mariana e Thaís, por estarem comigo em cada momento de minha vida e, mesmo que, às vezes sem entender, aceitarem minhas ausências e permanecerem ao meu lado. Em especial, à Larissa, pelo fiel companheirismo ao longo deste percurso.

À minha amiga Andjara, que acompanhou de perto todo o processo e muitas vezes me ajudou a solucionar os diversos imprevistos com tamanha gentileza.

Aos professores do PPGEL/UFU, por todos os ensinamentos ao longo das disciplinas, em especial, à Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, pelo carinho comigo desde o processo seletivo para ingressar no Mestrado. E também a todos os funcionários pela paciência e auxílio dados.

Às professoras, Fernanda Costa Ribas e Cristiane Carvalho de Paula Brito, pelas ricas contribuições quando da qualificação.

À Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, por compartilhar comigo seus ensinamentos, pelas tantas conversas de corredor e por todo o carinho desde a minha graduação.

Aos colegas que cruzaram comigo ao longo das disciplinas pelas conversas e pelo conhecimento compartilhado, em especial à Cláudia Murta, pela amizade e por ter se tornado um grande exemplo profissional para mim.

Aos professores membros da banca examinadora, Profa. Dra. Flaviane Reis e Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, pelo empenho na leitura deste trabalho e por terem aceitado o convite para participar da minha defesa.

Aos demais amigos e familiares por apoiarem e compreenderem as minhas ausências, sabendo que eram necessárias à minha formação.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o vencimento de mais esta etapa de minha vida, MUITO OBRIGADA! "

***“Os que esperam no Senhor,
renovam suas forças,
criam asas como águia,
correm e não se afadigam,
andam, andam e nunca se cansam.”
(Isaías 40:31)***

RESUMO

Em um período em que o tema da inclusão de alunos surdos em escolas regulares tem sido discutido, tornam-se necessárias reflexões acerca da relevância do processo educacional recorrente em escolas especializadas na educação dos surdos: as escolas bilíngues. Tais instituições, ainda escassas no Brasil, ofertam uma educação direcionada e especializada a crianças e adolescentes surdos, pois têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução de todas as disciplinas, e a Língua Portuguesa escrita como língua adicional, o que lhes propicia o *status* de bilíngue. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa para surdos em uma escola bilíngue têm colaborado para o desenvolvimento do letramento, especificamente o Letramento Crítico (STREET, 1985, 1990, 1998), de duas turmas de alunos surdos das séries finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que utiliza o sistema de triangulação para a análise dos dados, que são: (i) as sequências didáticas elaboradas; (ii) as atividades realizadas pelos alunos e (iii) os relatos da professora e dos alunos, registrados como notas de campo. Através do cruzamento dos dados, foi possível avaliar como os alunos desenvolveram seu letramento crítico, e que tipo de colaboração e/ou atividade é relevante durante esse processo. A pesquisa é justificada pela necessidade de se avaliar práticas realizadas em escolas bilíngues que, embora respaldadas por lei vigente no Brasil, ainda são minoria e têm seus trabalhos pouco reconhecidos e valorizados. Os resultados apontam as atividades que utilizam textos reais de diferentes gêneros, como propícias para o desenvolvimento do letramento crítico, bem como aulas dinâmicas, com discussões em Língua de Sinais, acerca de temas relevantes para a sociedade. Além disso, atividades que estimulem os alunos à pesquisa e que proporcionem a compreensão da utilidade real da Língua Portuguesa como um instrumento para a inclusão social do surdo, otimizando oportunidades para que ele possa mudar seu lugar social, podem colaborar com esse processo.

Palavras-chave: Língua portuguesa para surdos. Educação bilíngue para surdos. Letramento. Letramento Crítico.

ABSTRACT

At a time when the issue of the inclusion of hearing-impaired students in regular schools has been discussed, it becomes necessary to reflect upon the relevance of a recurrent educational process in schools specialized in education for the hearing-impaired: the bilingual schools. Such institutions, still scarce in Brazil, offer an oriented and specialized education to hearing-impaired children and adolescents, since they have the Brazilian Sign Language as a language of instruction in all subjects, and the Portuguese written language as an additional language, which gives them the bilingual status. This research aims to investigate how the practices developed in my Portuguese classes in a bilingual school have contributed to the development of student's literacy, specifically the Critical Literacy (STREET, 1985, 1990, 1998), in two classes of hearing-impaired students enrolled in the final grades of elementary school. It is a qualitative, ethnographic research, which uses the triangulation system for analyzing data: (i) the pedagogical sequences; (ii) the students' activities and (iii) the teacher's and students' written accounts registered as field notes. Through the intersection of the data, this work evaluates whether students have achieved some level of Critical Literacy, and what kind of collaboration and/or activity is relevant during this process. This research is justified by the need to evaluate practices at bilingual schools that, although supported by current law in Brazil, are still a minority whose work is still not acknowledged or valued. The results show that activities using real texts of different genres can contribute to the development of Critical Literacy, and also to dynamic classes, with discussions about relevant topics to society in Sign Language. Also, activities that encourage students to do research and that provide to the hearing-impaired student, the understanding of the real usefulness of Portuguese as an instrument for the social inclusion of the hearing-impaired providing opportunities for them to change their social position can collaborate to this process.

Keywords: Portuguese Language for the hearing-impaired. Bilingual Education for the hearing-impaired. Literacy. Critical Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério de Educação
SQ	Sequência Didática
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 Reflexos do contexto histórico de educação dos surdos na realidade atual.....	20
1.2 O Bilinguismo na formação dos surdos: processos de aquisição, ensino e aprendizagem de línguas	28
1.3 Questões sobre alfabetização e letramento: o que se entende por letramento crítico?	39
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	49
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	56
3.1 O Perfil Pessoal.....	57
3.2 O Convite	65
3.3 Artigo de Opinião.....	75
3.4 A Propaganda Política	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Em um período em que o tema da inclusão de alunos surdos em escolas regulares tem sido discutido, tornam-se necessárias reflexões acerca da relevância do processo educacional recorrente em escolas especializadas na educação dos surdos: as escolas bilíngues. Tais instituições, ainda escassas no Brasil, ofertam uma educação direcionada e especializada a crianças e adolescentes surdos, pois têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução de todas as disciplinas, e a Língua Portuguesa escrita como língua adicional, o que lhes propicia o *status* de bilíngue.

Na escola bilíngue, a criança recebe influência direta dos professores surdos adultos, que têm a função de promover espaços para a aquisição da Língua de Sinais e da cultura surda, além de ensinar a gramática da Língua de Sinais Brasileira - LSB¹, e a influência dos professores ouvintes das demais disciplinas, como, por exemplo, os professores de Língua Portuguesa, fluentes em LSB, que proporcionam a aprendizagem da linguagem escrita, tornando o processo de fato bilíngue.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa para os surdos deve assumir apenas a modalidade escrita da língua e desconsiderar a modalidade falada, cuja aprendizagem fica a critério do surdo através de sessões de fonoaudiologia. A LSB também passa a ser um instrumento de excelência para o ensino de Língua Portuguesa. Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), a Língua de Sinais assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do português, entretanto, não se trata de uma mera transferência da primeira para a segunda língua, mas sim, de um processo concomitante de aquisição da Língua de Sinais e aprendizagem da Língua Portuguesa, e cada língua deve assumir seu papel e valor social.

Essa proposta, porém, não é recorrente em todos os contextos de ensino de surdos. Mesmo em escolas denominadas bilíngues, ainda há carência de educadores com proficiência na Língua de Sinais e de materiais

¹Escolhi a sigla LSB (e não LIBRAS) para representar a Língua Brasileira de Sinais porque esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais, que determinam a representação de tais línguas por apenas três letras. (QUADROS, 2004, p. 9)

didáticos que utilizem essa abordagem de ensino. Tomando como exemplo o contexto da escola regular, há, dentre outros fatores, um grave problema na formação e preparação dos professores que, em sua grande maioria, desconhecem as particularidades do processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda, bem como da Língua de Sinais. Outro fator agravante é o papel da família dos alunos surdos que, geralmente, é ouvinte e, por falta de conhecimento da LSB, opta por não utilizá-la em casa, tornando tardia a aquisição dessa língua pela criança surda. Vale considerar que muitas dessas crianças chegam às escolas com atraso em relação à idade escolar. Esses fatores tornam o processo de ensino e aprendizagem do surdo complexo.

É importante mencionar que o processo de educação dos surdos enfrentou (e ainda enfrenta) particularidades e lutas por espaços na sociedade. Historicamente, passou por três abordagens educacionais², a saber: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. No Brasil, o Bilinguismo é a abordagem que tem sido defendida atualmente, embora possamos dizer que estamos em uma fase de transição, pois, por ser uma proposta recente em nosso país, ainda há carência de estudos e de trabalhos que apontem resultados concretos, principalmente no que diz respeito a práticas bem sucedidas desenvolvidas por professores bilíngues de surdos, o que sugere a relevância deste estudo.

Um dos trabalhos que mais se destaca acerca do Bilinguismo é o do professor e psicólogo Fernando Capovilla (2000), que realizou um dos maiores estudos do mundo acerca do ensino para estudantes surdos, com a participação de 9.200 avaliados. Capovilla (2000) avaliou estudantes surdos e deficientes auditivos com o auxílio de mais de 25 instrumentos psicométricos e neuropsicológicos, além de aplicar a Provinha Brasil³ e a Prova Brasil⁴ adaptadas a fim de descobrir qual era o melhor contexto de ensino para os surdos: o regular ou o bilíngue. Tal pesquisa levou a crer que a proficiência em LSB aumenta a proficiência em Língua Portuguesa, e que aquelas crianças surdas que são privadas de adquirir a Língua de Sinais no processo de ensino

²Descrevei tais abordagens de forma detalhada mais adiante, por acreditar que o processo histórico tem relação direta com a educação dos surdos ainda hoje.

³A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, cujo objetivo é avaliar o desenvolvimento de habilidades referentes à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática de crianças do 2º ano de Ensino Fundamental de escolas públicas.

⁴A Prova Brasil é uma avaliação que visa avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. É aplicada a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

e aprendizagem, principalmente na educação infantil e fundamental, aprendem a ler e a escrever de forma tardia.

Foi pensando nesses fatores que surgiu minha inquietação e que acarretou nesta pesquisa. Sou prima de um surdo e, por termos a mesma idade, estudamos juntos durante quase todo o período escolar. Ao final de minha graduação em Letras, participei de um curso de formação de professores para atuar com alunos surdos e me interessei pela LSB. Após esse curso, apaixonei-me pela língua e passei a me dedicar a esses estudos. Comecei um trabalho voluntário na escola de surdos, ministrando oficinas de Língua Portuguesa e, no ano seguinte, fui contratada como professora regente de aulas. Atualmente, trabalho como intérprete educacional em uma escola regular de ensino e como professora de Língua Portuguesa em uma escola bilíngue para surdos.

Quando iniciei o trabalho como professora de Língua Portuguesa nessa escola bilíngue para surdos, comecei a perceber as reais necessidades e as particularidades desse contexto de ensino. Na escola onde leciono, todos os alunos são surdos, em graus diferentes de surdez, embora a maioria tenha surdez profunda. As disciplinas são ofertadas normalmente, como nas escolas regulares, porém a LSB é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como língua adicional⁵, com foco total na escrita e, por isso, os professores que atuam na escola devem ser proficientes⁶ nas duas línguas. Nas demais disciplinas curriculares, a Língua Portuguesa é utilizada apenas para registros de atividades e algumas avaliações, mas a LSB é sempre valorizada como primeira língua dos surdos. Um exemplo disso são as avaliações que, nessa escola, são realizadas tanto em Língua de Sinais, como em Língua Portuguesa na modalidade escrita, em todas as disciplinas.

Trabalho nessa escola há cerca de quatro anos e tenho realizado, informalmente, diversas observações durante as aulas e demais atividades desenvolvidas pelos alunos. Leciono, desde quando iniciei o trabalho na escola, nas turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ministrando as

⁵Utilizarei o termo língua adicional como sinônimo de segunda língua.

⁶A minha proficiência na Língua Brasileira de Sinais é comprovada através de certificação do MEC intitulada “6º PROLIBRAS – Exame Nacional de Proficiência em Libras”, que comprova minha habilitação para uso e ensino da Libras; e ainda o “7º PROLIBRAS”, que atesta minha habilitação para Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

aulas de Língua Portuguesa. Os alunos dessas turmas me chamaram a atenção já no início de minhas observações pelo nível heterogêneo de conhecimento da Língua Portuguesa e, principalmente, da fluência na LSB e do conhecimento de mundo em geral.

Parte do corpo docente da escola considerava alguns alunos como tendo ótimo nível de proficiência na Língua Portuguesa. Porém, o que eu observava era que eles conseguiam memorizar um grande número de palavras, mas não conseguiam produzir textos, tampouco refletir sobre suas produções; outros alunos não memorizavam a escrita de muitas palavras isoladas, mas conseguiam, com um pouco mais de coerência, discutir assuntos diversos em LSB, e produzir pequenos textos escritos com coerência. Além disso, o que mais me inquietava era a falta de argumentação existente na produção de textos da maioria dos alunos e, também, em discussões, mesmo na língua natural deles.

A partir dessas observações, percebi que os alunos, até então, estavam sendo alfabetizados, mas eram pouco letrados⁷. Ou seja, conseguiam ler e escrever diversas palavras, mas utilizavam tais habilidades por si só, e não como instrumentos para mudarem seu lugar social através do desenvolvimento de um pensamento crítico. Apesar de conseguirem decifrar algumas palavras na Língua Portuguesa, não conseguiam compreender o que estavam lendo, e esse fato ocorria mesmo em algumas discussões em Língua de Sinais. Parece-me que tais alunos decifravam palavras isoladas, de forma mecânica, mas não compreendiam o que estavam lendo. Por serem membros de uma comunidade linguística específica e terem como língua natural a LSB, esses alunos surdos, filhos de pais ouvintes que não têm proficiência na Língua de Sinais, são privados de práticas de letramento em Língua Portuguesa (SOARES, 1998; SIGNORINI, 2001; STREET, 1988) em diversos contextos.

Esta pesquisa tem como objetivo principal problematizar a maneira com que as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa como língua adicional têm colaborado para o desenvolvimento do letramento, especificamente o letramento crítico (STREET, 1985, 1990, 1998), de alunos surdos das séries finais do ensino fundamental no contexto bilíngue de

⁷No próximo capítulo, farei uma distinção mais aprofundada entre os termos “alfabetização” e “letramento”.

educação de surdos. Os objetivos específicos consistem em: I- observar se houve algum desenvolvimento do letramento crítico dos alunos e como ele ocorreu através das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; II- analisar a contribuição das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de um aluno surdo letrado; III- avaliar que tipo de colaboração do professor, por meio das atividades, é relevante nesse processo.

Dessa forma, avalio se os alunos têm desenvolvido o letramento crítico, partindo do pressuposto de que as atividades realizadas em minhas aulas de Língua Portuguesa possam colaborar com esse processo de desenvolvimento do letramento crítico. Defendo que os surdos são membros de um grupo de minorias linguísticas, possuem língua e cultura próprias, e excluo o caráter patológico de deficiência, visto que este insiste em submeter o surdo aos padrões de uma cultura ouvinte.

Justifico esta pesquisa pela necessidade de avaliar práticas realizadas em escolas bilíngues que, embora respaldadas por lei vigente no Brasil, ainda são minoria e têm seus trabalhos pouco reconhecidos e valorizados. Além disso, há grande carência de estudos acerca das práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários de LSB, o que sugere a esta pesquisa um caráter inovador. Pretendo, ao longo de minhas leituras, análises e observações, responder a estas perguntas de pesquisa: 1) De que forma as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar para a formação de um aluno surdo letrado?; 2) Que tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do letramento crítico em alunos surdos usuários da LSB?

Para a coleta e análise dos dados, pretendo utilizar o método de pesquisa etnográfica, (WATSON-GEORGIO, 1988), que tem como objetivo descrever o comportamento compartilhado de um grupo específico (neste caso, a sala de aula), e os resultados de suas interações a partir do sistema de triangulação. Os dados serão coletados a partir de: (i) as sequências didáticas elaboradas e aplicadas por mim em aulas de Língua Portuguesa; (ii) as atividades realizadas pelos alunos e (iii) os relatos da professora e dos alunos, registrados como notas de campo.

Para melhor situar o leitor, organizo esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica que sustenta esta

pesquisa e está subdividida em três seções, a saber: 1.1 Reflexos do contexto histórico de educação dos surdos na realidade atual; 1.2 Bilinguismo na educação dos surdos: processos de aquisição, ensino e aprendizagem de línguas; 1.3 Questões sobre alfabetização e letramento: o que se entende por letramento crítico? No segundo capítulo, apresento a metodologia realizada durante a pesquisa, bem como os instrumentos, participantes e contexto da pesquisa. No terceiro capítulo, apresento uma análise dos dados. No quarto e último capítulo, trago algumas considerações e possíveis respostas para as perguntas que norteiam este trabalho.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) têm crescido nas últimas décadas de forma significativa no Brasil e, também, no exterior. Um dos pressupostos que norteiam as pesquisas em LA é a interdisciplinaridade, ou seja, o intercâmbio entre os estudos da linguagem e outras áreas de conhecimento. Desse modo, o linguista aplicado tende a buscar teorias em outros campos do saber para responder a questões que o inquietam.

Vale ressaltar que a LA, ao contrário do que se acreditava na academia, não se trata de mera aplicação de teorias linguísticas, mas sim, uma área que produz conhecimento, investigando a linguagem como prática social. Como ressalta Moita Lopes (2006),

não faz nenhum sentido a distinção tradicional de que a linguística se ocupa da teoria e a LA da prática, o que quer que se entenda por essas áreas hoje em dia. Como nós que atuamos em LA sabemos, nosso trabalho tem-se pautado por teorizações. Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em LA, temos que produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Desse modo, esta pesquisa segue os preceitos da LA, pois apresenta um diálogo entre os estudos de letramento e de surdez, entendida a partir de uma visão socioantropológica, que caracteriza a pessoa surda como parte de uma comunidade linguística, e não como deficiente.

Acerca do sujeito, Moita Lopes (2006) apresenta uma discussão sobre quem ele é na perspectiva da LA, evidenciando que a ciência moderna foi bastante criticada por basear-se em um sujeito homogêneo, caracterizado por padrões que recusam aqueles que estão à margem da sociedade, como negros, homossexuais e, claro, os sujeitos surdos. Moita Lopes (2006) defende que cada sujeito se posiciona no mundo a partir de sua sócio-história. Desse modo, o sujeito chama a atenção para sua história heterogênea e fragmentada, e não mais homogênea. O autor sugere que o sujeito na LA seja reposicionado, visto que essa área de pesquisa tem como objetivo problematizar a vida social e compreender práticas sociais da linguagem. Segundo o autor, “a LA precisa

construir conhecimento que explore a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul”. (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Para melhor compreensão do leitor, dividi este capítulo em três seções:

- 1.1 Reflexos do contexto histórico de educação dos surdos na realidade atual;
- 1.2 O Bilinguismo na formação dos surdos: processos de aquisição, ensino e aprendizagem de línguas; e
- 1.3 Questões sobre alfabetização e letramento: o que se entende por letramento crítico?

1.1 Reflexos do contexto histórico de educação dos surdos na realidade atual

Para melhor compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de surdos atualmente, é necessário saber como o processo ocorreu durante o percurso histórico da educação desses sujeitos. Para Strobel (2009), a história da educação dos surdos evolui continuamente e vive momentos com turbulências e crises, porém de grandes oportunidades. Acredito ser bastante pertinente essa colocação de Strobel – autora e pesquisadora surda de grande importância para tal comunidade – pois, ao longo do percurso de inclusão dos surdos no processo educacional, eles alcançaram grandes conquistas, apesar das barreiras, e esse fato continua ocorrendo.

Nos tempos da Antiguidade Clássica, afirma Guarinello (2007), o surdo era tratado como um ser que foi castigado pelos deuses. Aristóteles (384-322 a. C.) afirmava que o ouvido era o órgão mais importante para a aprendizagem, o que excluía o surdo totalmente desse processo, colocando-o à margem da sociedade e das escolas. As ideias do filósofo circularam por muito tempo sem nenhum questionamento e só foram quebradas por volta do século XVI, quando o médico GirolanoCardano, por ter um filho surdo, interessou-se por investigações sobre a surdez e apresentou propostas defendendo que o surdo poderia ser ensinado (GUARINELLO, 2007).

Guarinello (2007) complementa que, apenas séculos mais tarde, o abade L’Epée começou a se preocupar com a educação dos surdos e passou a ensinar suas irmãs, surdas, a ler e a escrever, pensando em uma proposta que aceitava os sinais gestuais. Em 1760, L’Epée fundou o Instituto Nacional para

Surdos-Mudos de Paris, a primeira escola para surdos. Outro marco nesta mesma época foi a proposta de Heinicke, que fundou uma escola para surdos na Alemanha, porém utilizando-se de um método que mais tarde seria chamado de Oralista. Provavelmente nessa época iniciaram as discussões acerca do método mais eficiente, oralista ou de sinais, para a educação dos surdos. Entretanto, ambos os métodos preocupavam-se em desenvolver nos surdos as habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa. Embora a proposta de L'Epée tenha se atentado à relevância da Língua de Sinais, ainda não existiam discussões acerca da formação crítica desses cidadãos e a única preocupação eram as habilidades de leitura e escrita.

Por volta de 1860, a abordagem Oralista começa a ganhar força devido à disseminação das ideias de Alexander Graham Bell (1847 – 1922), o inventor do telefone. Apesar de, ao que tudo indica, ter mãe e esposa surdas, ele temia que a Língua de Sinais fosse disseminada e que os surdos ganhassem poder em seus pequenos grupos. Assim, obrigava-os a falar e tinha o objetivo de eliminar tais línguas (GUARINELLO, 2007).

Segundo Guarinello (2007), a abordagem Oralista teve como marco histórico o Congresso Internacional de Milão, em 1880, evento em que foram discutidos métodos pertinentes para ensino de surdos, e o método oral, por influência de Graham Bell, foi o mais votado. O Oralismo visa à “cura” do surdo, e apresenta-o como deficiente, ou seja, aquele que precisa ser curado, adaptado aos padrões ouvintes. No método oral, os surdos têm sua cultura e sua língua desvalorizadas. Vale ressaltar que os professores surdos da época foram excluídos da votação no Congresso. O Oralismo norteou a educação dos surdos até meados de 1960. Sanchez (1999), citado por Guarinello (2007), afirma que

a educação dos surdos, sempre nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de ‘reabilitação’, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva para agir como ouvintes e com ouvintes, e, dessa forma, ‘integrar-se’ como se fossem ouvintes, na sociedade dos ouvintes (SANCHEZ, 1999, p. 35 *apud* GUARINELLO, 2007, p. 29).

Apesar de existirem novas metodologias de trabalho com surdos atualmente, acredito que ainda há traços marcantes do Oralismo no contexto escolar e na sociedade em geral, visto que ainda é fortemente marcante a presença de discursos que visam à “normalização” desses sujeitos. De fato, creio que seja precoce afirmar que vivemos o Bilinguismo na educação de surdos brasileira, mas sim que estamos em um momento de transição de uma abordagem para a outra, visto que não se trata de mera transição metodológica, mas sim, ideológica, pois no Bilinguismo o povo surdo, com sua língua, cultura e identidades tende a ser respeitado.

Para que tal abordagem seja eficaz, é necessário, sobretudo, que haja veracidade na mudança do olhar para o povo surdo, e não apenas nas metodologias de ensino. É fato que o reconhecimento da LSB como língua natural da comunidade surda e da Língua Portuguesa como língua adicional, que deve ser ensinada em sua modalidade escrita, foi um grande avanço para a comunidade surda. Porém, os processos e metodologias observados nas escolas, mesmo naquelas consideradas bilíngues, são ainda meras tentativas.

A partir da minha experiência como professora de Língua Portuguesa para surdos, considero que a realidade da sala de aula é muito complexa e, diversas vezes, apresenta-se bem distante do que é exposto nos livros teóricos. O professor de Língua Portuguesa, quase sempre, lida com uma turma heterogênea. Há surdos com boa proficiência na Língua de Sinais, outros que receberam o insumo linguístico tardiamente; há ainda aqueles que não apresentam surdez profunda e utilizam do recurso sonoro para a compreensão, ou seja, não se trata de uma única identidade surda, mas sim de identidades diferentes e todas inseridas na mesma sala de aula.

Os professores de surdos, em especial os de Língua Portuguesa, devem ter um olhar bastante minucioso para essas realidades ao escolher sua metodologia de ensino, visto que se trata do ensino de uma língua adicional. Conforme ressalta Gesser (2012, p. 16), “o ensino de uma língua envolve a conexão entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes” (GESSER, 2012, p. 16). A autora ainda afirma que o contato com uma segunda língua pode gerar uma “linguagem egocêntrica”, o que causaria no aluno o sentimento de fragilidade, atitude de defesa e aumento de inibições. Devido a esse fator, o aluno, provavelmente, recorrerá à sua

língua nativa, pois é aquela que ele dispõe como segura. No caso de alunos que receberam o insumo linguístico e já possuem a Língua de Sinais como primeira língua, no ensino de Língua Portuguesa, em momento que os aprendizes se sentirem inseguros, possivelmente, será à Língua de Sinais a que irão recorrer.

Como não se pode, ainda, afirmar que as metodologias utilizadas atualmente são eficazes, nas produções escritas, a maioria dos surdos recorre à estrutura da Língua de Sinais, deixando o texto, quase sempre, incompreensível. Sem dúvidas, os profissionais da área têm se empenhado nas pesquisas para buscar a melhorias no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para os surdos, entretanto, ainda há um extenso caminho a ser percorrido.

Torna-se relevante ressaltar também que apesar de pesquisas que evidenciem as identidades e a cultura do povo surdo (PERLIN, 2003; STROBEL, 2008), a maioria das pessoas ouvintes ainda têm uma representação do surdo como deficiente, que precisa de “cura”. Trata-se da chamada normalização ou ouvintização (PERLIN, 1998, p. 28) do surdo, uma visão que ainda o trata como inferior, associado ao significado de deficiente, incapaz. No âmbito escolar, o que se tem observado é a exigência de o surdo se enquadrar aos padrões ouvintes, especialmente nas habilidades de leitura e de escrita da Língua Portuguesa, desrespeitando o fato de essa ser para o surdo a língua adicional e que, por isso, necessita de metodologias específicas de ensino dessas línguas.

Ao pensarmos em políticas públicas que tangem ao ensino em geral, a educação dos surdos ainda está a cargo de pessoas ouvintes, que continuam não permitindo aos surdos exercerem seu direito de ser surdo. Ainda que a comunidade surda tenha conquistado grandes feitos, inclusive com valor legal, há forte tendência para a normalização dos surdos a padrões ouvintes, especialmente em relação à leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Em observações e notas de campo realizadas na escola bilíngue onde leciono, percebo que é comum o discurso de pais e professores de surdos, que insistem em comparar a proficiência em leitura e escrita entre surdos e ouvintes, almejando que os surdos alcancem os mesmos padrões em tais habilidades. De fato, considero essa preocupação relevante, mas não

prioritária. Acredito que, mais do que se preocupar com a leitura e escrita por si só, há de se pensar na formação cidadã do surdo, enquanto um ser social que trabalha, estuda e possui independência. Devido a minhas observações, percebo que muitos alunos, apesar de conseguirem ler e escrever, parecem não dominar práticas sociais como o uso de um caixa eletrônico, por exemplo, o que se torna mais um fator de exclusão social.

Retomando o contexto histórico, a partir de meados dos anos 1970, após perceberem o fracasso do Oralismo e de algumas reivindicações de surdos, surge uma nova proposta teórica que enfatiza a forma bimodal, utilizando-se de sinais como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, as duas línguas ficaram em uso simultaneamente (GUARINELLO, 2007). Essa abordagem foi denominada Bimodalismo ou Comunicação Total e os sinais são utilizados seguindo a estrutura da língua oral, o que descaracteriza a Língua de Sinais. O objetivo não é oralizar o surdo, mas sim facilitar a integração social dele e, para tanto, entende-se a oralização como um recurso eficiente.

A Comunicação Total defendida por Stewart (1993, p.118), tem como objetivos “usar sinais, leitura labial, amplificação e alfabetização digital para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos, para que eles pudessem se expressar nas modalidades preferidas.” Entretanto, há uma grande crítica em relação a essa abordagem, devido à impossibilidade de utilização das duas modalidades, oral e visual, de forma simultânea. A estrutura frasal das línguas portuguesa e de sinais no Brasil é bastante distinta e a sobreposição entre fala e sinal torna-se impossível, visto que não existe correspondência linear entre sinal e fala. Silva (2009) ressalta que é possível realizar a linguagem sinalizada e que, neste caso, existe a possibilidade de sobrepor a fala e os sinais. Entretanto, trata-se de “um modo sinalizado de realizar a língua oral” (SILVA, 2009, p. 24) que facilita a comunicação entre surdos e ouvintes, mas não se trata da língua de sinais.

Nas décadas de 70 e 80, segundo Silva (2008), foram várias as pesquisas que investigaram a eficiência da Comunicação Total para a educação dos surdos. Tais pesquisas concluem que, apesar de ter ocorrido um avanço no processo educacional dos surdos, pois a partir dessa abordagem eles tiveram mais acesso ao uso dos sinais, proibidos pelo Oralismo, trata-se de um mero facilitador de comunicação entre surdos e ouvintes.

Na Comunicação Total, os ouvintes são os mais beneficiados por conseguirem se comunicar melhor com a comunidade surda, porém, os surdos não tiveram grandes avanços educacionais e, além disso, tal abordagem impossibilitou a criação de espaços propícios para o aprendizado da língua de sinais. Essas pesquisas despertaram o interesse de outros pesquisadores, que foram levados a investigar a possibilidade de uma educação bilíngue, e não bimodal.

Ainda segundo Guarinello (2007), a partir dos anos 1980 e 1990, o Bilinguismo passou a ser utilizado como norteador da educação de surdos no mundo todo. O Bilinguismo respeita a Língua de Sinais como primeira língua do surdo, e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, no caso do Brasil, como língua adicional.

A abordagem Bilíngue descarta a possibilidade do Oralismo e, ao contrário da Comunicação Total, passa a valorizar a Língua de Sinais como língua natural, propiciando espaços para a aprendizagem dessa língua e descartando a possibilidade do uso simultâneo entre as línguas (oral e visual). Essa abordagem visa à aprendizagem e ao uso das duas línguas, porém cada uma delas estudada e utilizada sem simultaneidade, respeitando o *status* de língua de ambas.

No Brasil, ainda são escassas as instituições que consideram e utilizam a abordagem Bilíngue para a educação de surdos. Esse fato pode ser justificado devido à grande resistência da comunidade (escolar e/ou social) em compreender o caráter linguístico da LSB, visto que ainda é grande o número de pessoas que não a consideram como língua natural, mas sim como um conjunto de pantomimas que segue a estrutura da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente em nosso país como língua natural oriunda da comunidade surda em 2002, através da Lei Federal 10.436/02 (BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, 2002), sancionada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, 2005).

Esse reconhecimento proporcionou um indício de mudança no olhar para a educação dos surdos, que passam a ser reconhecidos e assumidos pela comunidade surda e por estudiosos da área, como uma comunidade linguística, e não como deficientes. Há de se pensar que se trata de uma visão

socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1997), vista como uma característica linguística e cultural do ser surdo, e não de uma visão biológica da surdez, que a trata como deficiência. Foi, também, a partir das pesquisas acerca do bilinguismo na educação de surdos que surgiu um espaço discursivo denominado de “Estudos Surdos” (SKLIAR, 1998; LOPES, 2007), problematizando temas relacionados à cultura, educação e identidade surda, além de buscar a transformação do olhar sobre o surdo, antes colocado em territórios de anormalidade ou deficiência.

Apesar das leis e das pesquisas serem consideradas grandes conquistas para a comunidade surda, por serem recentes, ainda não atingem grande parte da sociedade, e é grande o número de pessoas que as desconhecem. A título de curiosidade, em dezembro de 2014, a Presidente Dilma Rousseff sancionou o Projeto de Lei 6428/2009, que institui o Dia Nacional da LSB- LSB, a ser comemorado no dia 24 de abril, data da publicação da lei 10.436/02.

Como mencionado anteriormente, a abordagem Bilíngue é ainda muito recente, visto que começou a ser divulgada há cerca de trinta anos, enquanto o Oralismo fez parte da educação de surdos por muito tempo, o que trouxe consequências indesejadas, como ressalta Sacks (1990), citado por Quadros (1997):

O Oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de uma leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (SACKS, 1990 *apud* QUADROS, 1997. p. 22).

Atualmente, há uma forte corrente que defende a inclusão do surdo na escola regular. Através da legislação, em que cito a lei 7. 853, de 24 de outubro de 1959, há o apoio à inclusão de direitos de pessoas com deficiência, incluindo os surdos, e sua integração social. No primeiro capítulo dessa lei, exige-se a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial, bem como

a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e privados de surdos e demais pessoas deficientes que sejam capazes de se integrar ao sistema regular de ensino. Entretanto, na instituição regular, pode não haver o devido respeito às características linguísticas e culturais dos surdos.

Em especial nos anos iniciais de escolarização, o surdo inserido no contexto regular pode ser prejudicado e, portanto, excluído do processo de ensino e aprendizagem devido a vários fatores, como a falta de preparo teórico e prático dos professores que receberão esse aluno e a carência de profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) qualificados para exercer o cargo.

É necessário pensar ainda que a maioria dos surdos pertence a uma família de ouvintes. Sendo assim, o aluno necessita participar de espaços e contextos que possibilitem o contato com seus pares linguísticos, os surdos adultos, para que recebam o insumo linguístico e seja possível a aquisição da língua de sinais. Nesse sentido, as escolas bilíngues para surdos tornam-se um espaço de excelência para a aquisição de sua língua natural, visto que a criança surda passa a ter contato com professores surdos e professores ouvintes fluentes na Língua de Sinais.

Dessa forma, é possível que o surdo adquira sua primeira língua, a língua visuoespacial, e esteja envolvido em práticas que utilizem a Língua Portuguesa escrita para, futuramente, conseguir ingressar nas escolas regulares e/ou universidades. O surdo que não adquire a língua de sinais e ingressa no contexto regular, fica impossibilitado de contar com a tradução simultânea dos TILSP, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, pois se torna um estrangeiro dentro da sala de aula.

Já o contexto bilíngue tem como proposta tornar o aluno surdo capacitado para a inclusão, seja social ou escolar, nos anos finais de ensino fundamental, no ensino médio e, posteriormente, na graduação, pois esse adquire a Língua de Sinais de forma natural, através do contato com seus pares adultos e, concomitante ou sucessivamente, aprende a língua majoritária do país, de preferência em sua modalidade escrita. Dessa forma, o surdo torna-se capaz de utilizar as duas línguas conforme sua necessidade e/ou escolha.

Ao longo dos anos, os surdos têm ganhado espaço e reconhecimento nos contextos escolares. Porém, acredito que seja necessário repensar as práticas constantemente para que os professores de surdos não caiam no deslize de reviver o Oralismo e a Comunicação Total, mesmo em escolas bilíngues, e passem a respeitar o surdo como um ser social. É fato que não se pode desconsiderar as especificidades que o processo de ensino e aprendizagem do surdo necessita, e que elas são diferentes daquelas exigidas no ensino de alunos ouvintes. Entretanto, é necessário investir em meios pedagógicos que tornem possível o sucesso escolar do aluno surdo.

1.2 O Bilinguismo na formação dos surdos: processos de aquisição, ensino e aprendizagem de línguas

Para melhor compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de línguas por surdos, considero pertinente refletir, embora de maneira sucinta, acerca da aquisição de linguagem pela criança surda.

Os processos de aquisição e/ou aprendizagem de línguas para os sujeitos surdos, no Brasil, permeiam as duas línguas oficiais que essa comunidade está inserida: a LSB e a Língua Portuguesa. Por isso, é necessário pensar: para cada uma dessas línguas, existem processos de aquisição ou aprendizagem de línguas? Para compreender tais processos, embora não seja o foco desta pesquisa, é necessário considerar que há uma heterogeneidade de identidades surdas (PERLIN, 1998) e que tais identidades podem definir a ocorrência de aquisição e aprendizagem de línguas por surdos.

As identidades surdas apontam quem é o sujeito surdo e qual é o seu posicionamento social e ideológico. Há surdos que nascem imersos na comunidade e cultura surda; outros que nascem em famílias ouvintes e passam a ter contato com a língua e a cultura surda tardiamente; ou ainda aqueles com identidade flutuante, que oscilam entre as culturas e as comunidades surda e ouvinte.

Essa questão influencia diretamente no processo de aprendizagem de línguas por surdos, bem como na aquisição de linguagem dessa comunidade. Como afirma Kail (2013), a população de crianças surdas é bastante

heterogênea, pois difere no grau de deficiência auditiva, idade do dano sensorial, estatuto auditivo dos pais, ou seja, se são ouvintes ou surdos, métodos de comunicação utilizados, como oral, língua de sinais, tipo de escolaridade (especializada ou inclusiva), dentre outros fatores. A autora também afirma que

As crianças que têm como língua materna a língua de sinais são as crianças surdas, filhas de pais surdos, e as crianças ouvintes, filhas de pais surdos. Os dados disponíveis indicam que, globalmente, os mecanismos da aquisição da língua de sinais são semelhantes àqueles que incidem sobre a aquisição de uma língua oral por parte da criança ouvinte (KAIL, 2013, p. 97).

Ressaltando o que afirma Kail (2013), as crianças surdas brasileiras cujos pais são surdos têm a LSB como língua natural. Tais crianças, segundo Quadros e Schimiedt (2006), apresentam um privilégio, pois têm acesso à LSB nas mesmas condições que as crianças ouvintes têm acesso à língua oral-auditiva. Porém, trata-se da minoria, visto que, segundo as autoras, apenas 5% das crianças surdas representam esse grupo, ou seja, 95% das crianças surdas nascem em famílias de pais ouvintes.

A investigação da aquisição de linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos teve início por volta dos anos 1980 (MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987 *apud* QUADROS; CRUZ, 2011). No Brasil, tiveram início na década de 90 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995 *apud* QUADROS; CRUZ, 2011) e, segundo Quadros e Schimiedt (2006), as pesquisas constataram que o processo de aquisição de línguas de sinais pelas crianças surdas ocorre de forma análoga ao processo de aquisição das línguas orais-auditivas por crianças ouvintes. As autoras afirmam que “as crianças com acesso às línguas de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20).

Kail (2013) ressalta, também, alguns dados notáveis nesse processo de aquisição das línguas de sinais. A autora aponta que há um balbúcio manual, que aparece entre os 7 e 11 meses de vida. Em seguida, a criança surda passa a produzir signos isolados e o processo evolui chegando à produção de 20 a 40 itens, quando a criança atinge em torno dos 15 meses de vida. A autora afirma

que “as relações semânticas são completamente similares às da aquisição típica da linguagem: locativos, possessivos, ações. A expressão das causas e modalidades surge em seguida” (KAIL, 2013, p. 96).

Por volta dos três anos de idade, apontam Quadros e Schimiedt (2006), a criança surda começa a tentar utilizar configurações de mão ⁸mais complexas, mas, nem sempre conseguem, e optam pelo processo de substituição, utilizando configurações mais simples. Também passam a utilizar os classificadores⁹ para descrever objetos e o aspecto começa a ser incorporado aos sinais, por exemplo, “andar devagar” e “andar rápido”. É nesta fase que as crianças começam a contar histórias sobre fatos como o animal de estimação, algum fato que ocorreu em casa. Entretanto, a falta de clareza na apresentação dos referenciais do espaço pode dificultar a compreensão de tais histórias.

Já as crianças surdas que nascem em famílias de pais ouvintes enfrentam uma barreira durante o processo de aquisição natural da LSB, já que não têm contato com a língua ou a cultura surda nos primeiros meses/anos de vida. É observável que, para esses sujeitos, há uma singularidade no processo, que se distancia do processo de aquisição de linguagem das crianças ouvintes e das crianças surdas que são filhas de pais surdos. Para conseguir se comunicar, essas crianças passam a produzir gestos espontâneos, também chamados de gestos caseiros. Bates e Volterra, citados por Kail (2013), afirmam que há grande estagnação da extensão média das expressões gestuais dessas crianças, ao serem comparadas a crianças que foram expostas à LSB.

Nesses casos, a aquisição da LSB torna-se tardia, o que prejudica o desenvolvimento da linguagem. Como os pais ouvintes, normalmente, desconhecem a LSB, a aquisição ocorre quando a criança é inserida em escolas especializadas na educação de surdos, pois nessas instituições há interação com seus pares surdos além dos demais alunos, o que possibilita a aquisição natural de tal língua. Entretanto, diversas vezes tal aquisição ocorre

⁸ Configurações de Mão são um conjunto de unidades fonológicas mínimas das línguas de sinais, que formam os sinais.

⁹Classificadores são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações.

tardiamente, ou seja, o surdo chega à escola por volta de sete¹⁰ anos de idade sem nenhuma língua internalizada, comunicando-se meramente por pantomimas, o que gera, também, atraso no seu processo de aquisição de linguagem em todas as modalidades.

Esses fatores nos fazem refletir que a origem familiar, surda ou ouvinte, parece contribuir para o desenvolvimento da linguagem na criança surda. Vale ressaltar que não se trata de uma condição, ou seja, toda criança surda, filha de pais surdos, conseguirá adquirir a LSB, mas que se trata de um fator contribuinte na maioria dos casos.

Por esse motivo, as escolas bilíngues são de suma importância para o processo de aquisição da LSB por crianças surdas, especialmente aquelas que são filhas de pais ouvintes, pois é o primeiro espaço onde a criança tem contato com a LSB. Ao ingressar na escola bilíngue, a criança se insere em um ambiente que deve proporcionar uma imersão na língua e na cultura surda, visto que a escola bilíngue conta com os professores surdos e ouvintes proficientes nas línguas portuguesa e de sinais. Porém, a maioria das crianças, chega às escolas tardiamente. Além disso, o número de escolas bilíngues no Brasil é escasso, o que prejudica ainda mais o processo de aquisição da LSB.

Em casos de crianças ou adolescentes surdos que ingressam nas escolas bilíngues sem aquisição prévia da LSB, não se pode afirmar que ocorra um processo de aquisição natural da língua, visto que, a escola também é um local para a sistematização das línguas, tanto a LSB como a Língua Portuguesa. É sabido que no ambiente escolar os alunos têm contato com outros surdos mais velhos e também os professores fluentes, e esse contato proporciona a aquisição da LSB, mas, podemos considerar que a criança passa por um processo concomitante de aquisição e aprendizagem dessa língua, pois o processo é também sistematizado na sala de aula, diferente do processo de aquisição que ocorre com surdos filhos de pais surdos, pois esses recebem o insumo linguístico dos pais, que se comunicam através da língua visual.

Esse fato é relevante para todo o processo de aprendizagem de línguas, pois, além da LSB, o surdo passa a ser alfabetizado na Língua Portuguesa já

¹⁰Esta classificação da idade é baseada na seriação, visto que é a idade média de alunos matriculados no primeiro ano de Ensino Fundamental. Entretanto, o que ocorre, especificamente na escola onde os dados foram coletados, é que diversos surdos chegam fora da idade escolar.

nos primeiros anos de escolarização. Nas escolas bilíngues, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua e ainda é considerada apenas a modalidade escrita da língua, como prevê a lei 10.436/2002 (BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, 2002).

Em contrapartida, nas escolas inclusivas as crianças que não têm a LSB adquirida são inseridas na escola regular e não podem sequer contar com um Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILSP), pois ainda não adquiriram a LSB e serão alfabetizados com a mesma metodologia de ensino de alunos ouvintes.

Para solucionar essa questão, acredito que o ideal seja que as crianças ingressem na escola bilíngue para surdos durante a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental para que adquiram a LSB e também consigam ser alfabetizados na Língua Portuguesa escrita. Desse modo, a criança teria condições de ingressar na escola inclusiva a partir do Ensino Fundamental II, contando com a presença do TILSP, e com algum grau de letramento na Língua Portuguesa, que é ensinada na escola bilíngue com metodologias de segunda língua e ainda na modalidade escrita, o que proporciona ao surdo maiores possibilidades de compreensão e aprendizagem da língua.

Para esta pesquisa, considero que a LSB é a língua natural dos participantes¹¹, pois se tratam de adolescentes surdos imersos na comunidade surda desde a infância, e a Língua Portuguesa é, para eles, a língua adicional), e deve ser ensinada obrigatoriamente na modalidade escrita, deixando a critério do surdo a aprendizagem na modalidade oral (fala). Portanto, o ensino dessa língua deve ocorrer a partir da metodologia de ensino para L2 com o foco na escrita da Língua Portuguesa. Como cita Kail (2013), “A criança surda não é uma criança ouvinte que não ouve!”¹² Portanto, faz-se necessário um olhar atento a esses surdos antes de eleger as metodologias de ensino para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Grannier (2014) explica que a escolha das diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 deve ocorrer, dentre outros fatores, de

¹¹Os participantes serão descritos no capítulo 3: Metodologia.

¹² Citação feita por Kail (2013, p. 100) do original *C. Courtn, L'enfant sourd em développement. Pour une approche globale de son éducation. Enfance, 3, 212-219, 2007.*

acordo com o quanto o aprendiz conhece da língua e da cultura inserida. A autora ainda comenta que é comum a crença de que para se aprender a L2 basta saber traduzir os termos da L1 para a L2, mas que, além disso, é necessário compreender a L2 em níveis gramaticais e semânticos.

Uma situação comum no processo de ensino e aprendizagem dos surdos é o bimodalismo (ou português sinalizado), ou seja, a sobreposição de uma língua à outra. No bimodalismo, os sinais são usados, mas seguem a ordem sintática da língua oral. Kail (2013) aponta que o desenvolvimento linguístico de crianças surdas bimodais parece ser inferior ao de crianças surdas expostas à LSB, visto que aquelas têm produção de frases inferior. A autora complementa que, apesar da bimodalidade contribuir para o desenvolvimento comunicativo da criança, faz-se necessário o insumo linguístico da LSB, com sua estrutura e gramática própria, para o desenvolvimento das competências linguísticas da criança (KAIL, 2013, p. 99).

Segundo Grannier (2014), a aprendizagem depende do “quanto sua L1 compartilha com a língua portuguesa, seja no que diz respeito ao vocabulário, seja no que diz respeito à gramática” (GRANNIER, 2014, p. 5), e a LSB é uma das línguas que apresenta uma das estruturas mais distantes da Língua Portuguesa, o que exige mais cuidado ao escolher uma metodologia de ensino de segunda língua adequada. Entretanto, não é o que parece ter ocorrido nas últimas décadas, que apresentaram basicamente duas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Para Fernandes (2006), a primeira delas acredita que o estímulo a resíduos de audição através de aparelhos fonoaudiológicos e de leitura labial faz com que os surdos consigam aprender a ler e a escrever da mesma maneira que os alunos ouvintes. Tal metodologia considera que, se os surdos conhecerem a fonética da língua, facilmente poderão atingir bons níveis de leitura e escrita através dos fonemas e grafemas, ou seja, a aprendizagem é feita da parte (fonemas, sílabas) para o todo (texto).

Essa metodologia ainda é bastante utilizada, principalmente com os surdos inseridos no contexto regular de ensino e com os deficientes auditivos (não usuários de Línguas de Sinais), e tem o amparo da Medicina e da Fonoaudiologia com as novas tecnologias para o estímulo da audição, como o

Implante Coclear¹³. Entretanto, complementa Fernandes (2006), esse tipo de metodologia parece prejudicar¹⁴ a aprendizagem da criança, visto que não é possível estabelecer uma relação entre letra e som, e o primeiro contato com a língua deixa de ser significativo. A autora explica que “as crianças surdas começam a copiar o desenho das letras e a simular a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar” (FERNANDES, 2006, p. 7).

A segunda metodologia, que surgiu por volta da década de 1990, traz uma inversão nesse processo, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é tratada do todo (texto, frases, palavras) para a parte (sílabas, grafemas). A partir de frases e/ou textos, os alunos decifram as palavras, sílabas e letras. Entretanto, esse processo, que também ainda é recorrente, é feito, na maioria das vezes, com frases soltas e descontextualizadas, o que impossibilita a construção do sentido para os surdos.

Há de se pensar que as duas línguas, LSB e Língua Portuguesa, não apresentam correspondência estrutural, ou seja, a estrutura da Língua Portuguesa não corresponde à estrutura da LSB, não sendo possível apenas sobrepor os sinais às palavras em português. A apresentação de frases e palavras descontextualizadas acarretaria na utilização do português sinalizado, ou seja, a sobreposição de sinais na estrutura da Língua Portuguesa.

Grannier (2014) complementa que os surdos, “além de falarem uma língua sem parentesco com o português e tipologicamente muito diferenciada, utilizam um canal de comunicação visuoespacial, constituindo o caso de distanciamento máximo entre a língua do aprendiz e a língua portuguesa” (GRANNIER, 2014, p.7) Para que a aprendizagem seja significativa, o estudante precisa utilizar-se de textos reais. Como afirmam Quadros e Schmiedt (2006), “na medida (sic) que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. (...) a leitura e escritura de um texto deve ter significado real para a criança” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43).

¹³O Implante Coclear é um dispositivo eletrônico que auxilia as pessoas a escutar. Não se trata de um aparelho auditivo comum, visto que necessita de processos cirúrgicos para sua implantação. É um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, afim de ser decodificado pelo córtex cerebral. (Disponível em: <www.implantecoclear.com.br> Acesso em 18 de abril de 2015).

¹⁴ É válido ressaltar que para surdos com perda leve ou moderada existem estudos bastante satisfatórios que utilizam a fala e o Implante Coclear como recursos para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Entretanto, por não ser o foco desta pesquisa, consideramos apenas os sujeitos com grau profundo de surdez, que são impossibilitados de utilizar recursos sonoros para a aprendizagem da língua.

As duas metodologias comentadas anteriormente parecem indicar que o surdo permanecerá em níveis de alfabetismo. Soares (1998) explica que as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, ou adquirem competência para usar tais habilidades (SOARES, 1998, *apud* ROJO, 2013). Embora Soares (1998) se refira a pessoas ouvintes, isso é o que de fato ocorre com a aprendizagem de Língua Portuguesa para os surdos. Eles aprendem, quando aprendem, a ler e a escrever, mas não necessariamente aprendem a usar a leitura e a escrita; são mantidos em um nível de decodificação das grafias; são alfabetizados, quando muito, e não letrados porque são apenas treinados para decodificar palavras escritas, mas não a utilizar a língua com propriedade.

Podemos tomar como exemplo algo bastante recorrente, relatado em minhas notas de campo, que é o fato do aluno conseguir identificar todas as palavras de uma frase, mas, ao ser questionado sobre o que significa tal frase, o aluno afirmar que não compreendeu. Por exemplo: determinado aluno surdo é capaz de reconhecer todas as palavras de uma frase como: “Pegue minha bolsa, por favor!”, mas não compreende o comando e, portanto, não realiza o que é solicitado. Isso nos faz pensar que, nesses casos, os alunos surdos são direcionados a memorizar a grafia de palavras soltas e descontextualizadas, mas não compreendem sua função ou significado de maneira contextualizada ou inserido nos diversos gêneros.

A partir de uma reflexão sobre essas duas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, conforme a diferenciação entre alfabetização e letramento apresentada por Tfofi (1988) e Kleiman (2001), pode-se afirmar que a metodologia vigente no ensino de Língua Portuguesa para surdos está direcionada para a alfabetização, pois evidencia uma prática individual da aquisição de leitura e escrita e memorização das palavras isoladas, e não uma prática ampla, social, que as autoras consideram ser o letramento. Na próxima seção, a distinção entre letramento e alfabetização será retomada com mais detalhes.

Ao pensarmos na educação dos surdos usuários da LSB, cuja aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de maneira diferente de alunos ouvintes, há duas línguas que, concomitantemente, devem ser favorecidas: a

de sinais e a Língua Portuguesa escrita. A construção do sentido na Língua Portuguesa só ocorre efetivamente quando este é construído também na LSB, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006):

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Essas definições sugerem que o aluno surdo poderá fazer uso competente da leitura e da escrita, tornando-se letrado, quando tal processo de aprendizagem dessas habilidades for significativo, o que é possível através da LSB. Não se deve decidir entre a Língua de Sinais ou a Língua Portuguesa, “mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato e atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Há de se pensar, ainda, que, durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, o surdo passa de uma língua visuoespacial (sem representação gráfica – considerando que o sistema *Sign Writing*¹⁵ ainda não está inserido efetivamente em todas as escolas – para uma língua oral (com representação gráfica), tornando, portanto, complexo o ensino de Língua Portuguesa para os surdos. É urgente que seja feita uma conscientização de que a construção de sentidos na escrita da criança surda ocorre por um canal visual e não auditivo, o que, apesar de parecer óbvio, ainda gera diversas dúvidas entre professores de surdos, especialmente no contexto regular de ensino.

Dado o caráter visuoespacial da LSB, considero pertinente pensar em letramento como um fenômeno “multi”, a partir do conceito de multiletramentos apresentado por Rojo (2013), sobre as práticas de letramento contemporâneas. A autora aponta que este prefixo “multi” pressupõe a multiplicidade de

¹⁵*Sign Writing* é um sistema de escrita das Línguas de Sinais que expressa o movimento e direcionamento das mãos, as expressões não-manuais e o ponto de articulação. No Brasil, tem ganhado diversos estudos nos últimos anos (STUMPF, 2001) mas ainda não é utilizado em todas as escolas como meio de instrução.

linguagens e mídias e a pluralidade e diversidade cultural que estão envolvidas na criação de significação para os textos contemporâneos.

De maneira tardia ou na idade correta, Quadros e Schimiedt (2006) reforçam a importância da aquisição da LSB, visto que é por meio dela que a criança surda adquire a linguagem e consegue atribuir significados. A escola bilíngue para surdos parece ser, portanto, um espaço de excelência para o desenvolvimento linguístico e social dos surdos, pois é neste espaço que, normalmente, a criança tem o primeiro contato com a LSB, que lhe possibilita desenvolver outros fatores imprescindíveis para seu desempenho social, por meio da sua língua natural e, posteriormente, da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Entretanto, a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, especialmente no ensino regular inclusivo, parece ainda ter metodologia baseada na aprendizagem por crianças ouvintes, pois o processo de ensino e aprendizagem ocorre através de metodologias de português como primeira língua. Ao contrário disso, na escola bilíngue para surdos, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua e as práticas metodológicas são voltadas especialmente para os surdos. Sabe-se, ainda, que não há uma metodologia pronta, mas sim, caminhos percorridos.

Uma proposta que apresento em minhas aulas é o ensino de Língua Portuguesa a partir de Gêneros Textuais (MARCUSCHI, 2003), pois, dessa forma, o aluno surdo convive com o uso real da Língua Portuguesa, através do contato com gêneros que circulam na sociedade diariamente (como o convite, o perfil pessoal, dentre outros). Além disso, a LSB está constantemente presente nas aulas de Língua Portuguesa e, portanto, é necessário que o professor seja proficiente nas duas línguas. Diversas vezes, é necessário trabalhar conteúdos específicos da LSB nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos compreendam os conteúdos. Outro recurso importante é partir de contextos da LSB para, posteriormente, chegar à língua-alvo, que é a Língua Portuguesa. Os exemplos serão explicitados mais detalhadamente através da análise dos dados.

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos torna-se um grande paradoxo, pois, as crianças chegam à escola sem uma língua adquirida e já são submetidas à aprendizagem de uma segunda

língua, mesmo sem sequer adquirir a primeira. Segundo Fernandes (2006), o paradoxo é formado, pois a Língua Portuguesa torna-se “objeto de conhecimento e objeto mediador no processo de apropriação dos demais conteúdos escolares pelos surdos” (FERNANDES, 2006). Todo esse processo requer discussões acerca dos letramentos para surdos, visto que o ensino e a aprendizagem envolvem duas línguas de modalidades distintas, e não uma língua majoritária.

O letramento na Língua Portuguesa parece depender dos significados construídos pelos alunos na LSB, pois, por ser uma segunda língua, é necessário que o aluno tenha algum nível de letramento em sua língua natural. Como já citado por Quadros e Schmiedt (2006), o processo envolve as duas línguas, não sobrepondo uma à outra, mas sim atribuindo significados de cada uma delas conforme seu papel social na vida do surdo.

Ao realizar um levantamento bibliográfico acerca de pesquisas sobre práticas¹⁶ de letramentos em aulas de Língua Portuguesa para surdos, percebo que a carência é extrema. Alguns pesquisadores, como Fernandes (2006), apresentam um conteúdo rico no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, porém, o foco de sua pesquisa não é o letramento crítico, mas sim, outras vertentes de letramentos.

Dentre os estudos levantados, a pesquisa de Almeida (2015) parece colaborar com a linha de investigação que rege esta pesquisa, visto que a autora apresenta resultados de um trabalho realizado em um contexto bilíngue de educação de surdos, especialmente em aulas de Língua Portuguesa, com base nos estudos de letramentos. Em suas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua, Almeida (2015) utiliza gêneros textuais, por acreditar que desta forma os alunos teriam contato com a Língua Portuguesa em uso. Para as análises, adota a concepção de Street (1995, 2012, 2014) de letramento ideológico.

A proposta de Almeida (2015) é narrar, descrever e analisar sua própria experiência como professora de surdos, através da pesquisa narrativa.

¹⁶ Neste trabalho utilizo o termo “práticas” e não “eventos” de letramento (STREET, 2012), por entender, em concordância com o autor, que o primeiro termo é mais abrangente que o segundo; enquanto “evento”, segundo Street, refere-se a situações de interação em torno da escrita, o termo “prática”, além de pressupor essas situações, engloba também o contexto sociocultural em que os eventos estão inseridos.

Participaram do estudo três alunas surdas e a professora pesquisadora, sendo que a interação entre elas ocorreu muitas vezes por um TILSP. A pesquisadora elaborou sequências didáticas baseadas em gêneros textuais (MACHADO, 2005) e, ainda, atividades, que serviram como *corpus* da pesquisa, além de suas notas de campo e diários gravados das aulas.

Acredito que trabalhos como o de Almeida (2015) colaborem de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa e para o desenvolvimento do letramento do estudante surdo, pois a partir dessa metodologia as habilidades de leitura e escrita passam a fazer parte do processo, mas não são mais o único e/ou principal objetivo. Por outro lado, o aluno passa a vivenciar práticas de letramento que utilizam a leitura e a escrita, mas que têm como principal objetivo a formação crítica, fator primordial para que o surdo tenha oportunidades de mudar seu lugar social. Assim como Almeida (2015), também considero que o professor necessite dar voz a seus alunos por meio da sua prática, e que “não cabe mais na escola a pedagogia tradicional da transmissão de conhecimentos a sujeitos passivos que os memorizem de forma mecânica, imposta por um modelo de currículo rígido, controlado e determinado de antemão”. (ALMEIDA, 2015, p. 112)

1.3 Questões sobre alfabetização e letramento: o que se entende por letramento crítico?

Na terceira seção deste capítulo, pretendo situar o leitor em relação ao conceito de letramento utilizado na pesquisa. Para tanto, faz-se necessária a apresentação de um panorama histórico acerca desse termo, que ainda é comumente confundido e/ou apresentado como sinônimo do termo “alfabetização”. Além disso, faz-se necessário compreender o que é o letramento crítico, e de que maneira pode estar presente no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

O termo “letramento” apareceu pela primeira vez no Brasil em um texto de Mary Kato (1986) em que a autora relata: “Acredito ainda que a chamada norma padrão ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7). Kato ressalta

ainda que a escola tem a função de tornar o indivíduo funcionalmente letrado para que consiga fazer uso da linguagem escrita e atender a suas necessidades individuais.

A partir dessa publicação, houve um grande número de pesquisas que buscavam a discussão teórica e a disseminação do conceito de letramento. A partir da década de 90, o censo passou a utilizar o termo a fim de contabilizar os analfabetos do país e, então, o que antes se caracterizava pela capacidade de escrever o próprio nome, passa a ser substituído pela capacidade de escrever um bilhete simples.

Soares (2003) aponta a palavra *literacy* como a origem tanto de “letramento” como de “alfabetização”. A autora sugere que tornar-se alfabetizado vem da aquisição da tecnologia do ler e escrever; a partir dessa aquisição o sujeito altera seu estado ou condição social em múltiplos aspectos, e que esse estado ou condição que o indivíduo ou grupo social passa a ter é que é denominado *literacy*. Em outras palavras, para Soares (2003), a alfabetização se trata da aquisição das habilidades de leitura e escrita, e o letramento é a condição que o indivíduo ou a comunidade alcançam a partir do momento em que adquirem tais habilidades. A autora define o letramento como o estado daquele que não apenas aprende a ler e a escrever, mas que se apropria da leitura e da escrita.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam essa diferenciação e caracterizam a alfabetização como um conceito restrito às práticas de leitura e escrita, sendo a escrita uma mera tecnologia descontextualizada e universal. Em contrapartida, o letramento é utilizado com referência aos usos heterogêneos da linguagem, assinalando as maneiras como as formas de leitura interagem com as formas de escrita em práticas socioculturais contextualizadas (BRASIL, 2006).

Enquanto Soares (2003) atribui ao letramento a condição que o sujeito adquire após adquirir também as habilidades de leitura e escrita, Tfouni (2006, p. 7-8) atribui o surgimento do termo “letramento” à constatação de que faltava na Língua Portuguesa uma palavra que pudesse ser utilizada para designar o “processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever”. Soares (2003) parece considerar que para que haja o letramento, é necessária a aquisição das habilidades de leitura e escrita,

enquanto Tfouni (2006) parece ser a primeira autora a apontar o letramento como algo que independe de saber ler e escrever, considerando a distinção entre os termos alfabetização e letramento:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Deste modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

A pesquisadora chama atenção para o equívoco que pode ocorrer quando alfabetização é tomada como “um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita” (TFOUNI, 1988, p. 12) e vista assim como tendo um fim. Sabemos, entretanto, que há graus de alfabetização, em um processo que não se completa nunca. Essa concepção de continuidade também ocorre quanto ao termo letramento. Devemos pensar no processo de letramento não só como possuindo graus ou níveis, mas também como não descrevendo um fenômeno simples e uniforme, pois está “intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (TFOUNI, 1988, p. 18).

A meu ver, acredito que seja possível estabelecer uma relação entre essas primeiras definições de alfabetização e de letramento com as abordagens educacionais utilizadas na educação dos surdos. Durante o Oralismo, abordagem que direcionou a educação dos surdos por um longo período, os professores desses alunos acreditavam que lhes bastava adquirir as habilidades de leitura e escrita para alterar sua condição social, o que pode ser relacionada à definição de alfabetização, e não de letramento, apresentada por Soares (2003), pois a alfabetização evidencia a aprendizagem de leitura e escrita e não as práticas sociais.

Por outro lado, a abordagem Bilíngue de educação para surdos está mais próxima da definição de letramento apresentada por Tfouni (2006), pois defende a necessidade de apresentar aos alunos formas heterogêneas de uso da linguagem, em diversas modalidades: escrita, visual, dentre outras. Essa proposta também é apresentada por Rojo (2013), que trata o letramento como um fenômeno multimodal, que pode ser apresentado e reconhecido nos diversos meios sociais.

Kleiman (2001) pesquisa práticas de letramento envolvendo projetos de ensino de escrita por meio de situações significativas e relevantes do cotidiano. Na diferenciação entre alfabetização e letramento, ela interpreta o primeiro como “processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código” (KLEIMAN, 2001, p. 19), enquanto o segundo está relacionado a práticas sociais vinculadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade. As definições apresentadas por Kleiman (2001) e Tfoni (1998) são bem próximas, visto que ambas as autoras consideram a alfabetização um processo individual, relacionado à aquisição de leitura e escrita. Já o letramento é um fenômeno social, amplo, pois estuda as mudanças que ocorrem nas sociedades a partir da aquisição de leitura e escrita.

Segundo Almeida (2015), as definições das autoras apresentadas até o momento fizeram com que se ampliasse a dicotomia entre os termos “analfabeto” e “iletrado” e, com isso, as pessoas analfabetas fossem excluídas. Entretanto, posteriormente, segundo Almeida, tais autoras perceberam a necessidade de esclarecer que o sujeito poderia ser analfabeto e, ainda sim, não ser iletrado, pois está envolvido em práticas sociais de leitura e escrita.

Almeida (2015) também cita o exemplo de uma pessoa analfabeta que dita uma lista de compras para que outra pessoa alfabetizada redija. No caso de um surdo analfabeto, poderia tomar como exemplo o fato dele conseguir sinalizar uma lista de compras para que uma pessoa alfabetizada registrasse em Língua Portuguesa. Nesse caso, o surdo mostraria que compreende a função social do gênero e também que possui letramento, especialmente em LSB, pois consegue construir a lista de compras em sua língua natural.

Há de se pensar, porém, que não se trata de uma divisão entre duas etapas, de modo que o aluno necessite primeiro ser alfabetizado, ou seja, adquirir o código da escrita, para posteriormente colocar em prática esse

código, utilizando-o em situações reais da língua. O processo deve ocorrer como um todo, e o professor deverá promover espaços de aprendizagem para que o aluno seja capaz de, a partir do uso real da língua de forma significativa, adquirir a tecnologia de leitura e de escrita.

Essas definições (SOARES 1998; KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 2006) são de grande importância para os estudos do letramento, visto que deram início a estudos que nortearam o trabalho de professores e pesquisadores até então. Outros pesquisadores como Gee (1990) e Street (1993) falam em Novos Estudos de Letramento, contrapondo o termo “letramento”, como único, ao termo “letramentos”, no plural. Tais estudos revelam que as práticas de letramento mudam conforme o contexto cultural, e que não se pode pensar em um único “letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedade possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2014).

O modelo autônomo dissemina alguns estereótipos, segundo Street (2014), como, por exemplo, no caso de analfabetos. Por um longo período acreditou-se que a pessoa surda carecia de habilidades cognitivas, e que ao aprenderem a ler e a escrever (e ainda a falar, durante a fase oralista), suas carências seriam supridas. Entretanto, o que o letramento autônomo propõe é uma aquisição das habilidades de leitura e escrita, sem se preocupar com diferenças culturais e/ou práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Por outro lado, o modelo ideológico entende que o

letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso; práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação (STREET, 2014, p. 41).

As práticas de letramento de acordo com o modelo ideológico têm como foco o ensino por meio de situações que favorecem a língua em seu contexto social, o que, de uma forma ou de outra, pode envolver práticas de leitura e de escrita. Desse modo, no contexto de comunidades de surdos usuários da LSB, torna-se necessário compreender de que modo as práticas de letramento são desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, visto que essa língua se trata de uma língua adicional para os surdos. Para tanto, há de se pensar que os alunos das escolas bilíngues para surdos necessitam de práticas que

estimulem o desenvolvimento de um letramento a partir de uma visão crítica, que procura evidenciar as diversas práticas sociais e, para tanto, faz-se necessário conhecer propostas de letramento crítico.

Street (1995) assevera que o letramento crítico é uma ferramenta poderosa para vencer barreiras impostas pelas estruturas sociais e promover novas configurações sociais (STREET, 1995). Para Gee (2000, *apud* MAGALHÃES, 2012), os textos escritos veiculam os discursos que regem a linguagem de determinados grupos sociais, pois, através do discurso tais grupos conseguem interagir, estabelecer valores e construir identidades. Desse modo, o acesso a práticas de letramento pode servir como uma forma de aquisição de modos diferentes de agir com a língua, posicionando novos atores sociais em práticas constituídas e possibilitando propostas de mudança.

Acredito que o conceito de letramento crítico apresentado pelos pesquisadores seja mais apropriado para a realidade deste contexto de pesquisa, pois os participantes são, naturalmente, colocados à margem da sociedade devido ao caráter da surdez. Embora a disseminação da LSB esteja vivenciando um período de grande repercussão devido à divulgação e ampliação de cursos de LSB, ainda há grande carência de profissionais e também de pessoas fluentes nessa língua. Esse fator contribui para que os surdos mantenham-se, na maior parte do tempo, em meio à comunidade surda, onde eles compartilham da mesma língua e cultura.

Um fator que considero relevante é a situação do bilinguismo na atualidade. Segundo Fernandes (2006), o que se tem observado é que as escolas especiais, ou seja, escolas que atendem apenas alunos surdos, têm assumido o papel de bilíngues, porém, muitas vezes, sem preparo para tal, pois nem sempre há ações efetivas para que a LSB seja a principal língua do currículo (FERNANDES, 2006, p. 4). A autora ressalta, também, que, embora a abordagem Oralista tenha sido excluída dos discursos político-pedagógicos, trata-se apenas de uma nova “roupagem”, pois a obrigatoriedade da fala tem sido apenas substituída pela aquisição da escrita. De fato, é notável a necessidade de o surdo obter um bom conhecimento da escrita da Língua Portuguesa como língua adicional, pois a escrita é um recurso que pode auxiliá-lo em sua inserção social. Porém, há grande lacuna nas metodologias de ensino, pois o que prevalece é a utilização da LSB meramente como um

recurso metodológico para se chegar à aprendizagem da língua escrita. Em outras palavras, assim como na fase oralista, a Língua Portuguesa continua sendo o principal objetivo de ensino para surdos, justificada por meio da LSB.

Em contrapartida, o professor que de fato se atenta à formação do aluno surdo, preocupa-se em oferecer momentos de aprendizagem, valorizando o *status* linguístico das duas línguas, e não apenas utilizando a LSB como recurso para se chegar à Língua Portuguesa. Um sujeito contemporâneo, seja surdo ou ouvinte, necessita não apenas de leitura e escrita, mas sim de formação que eleve sua capacidade de reflexão e discussão o que, no caso da educação bilíngue para surdos, poderia ser desenvolvida por meio da LSB e também da Língua Portuguesa, desde que as duas línguas sejam assumidas com igualdade de *status*.

Como afirma Mattos (2014), saber ler e escrever já não é mais suficiente, pois é preciso que o cidadão moderno domine várias habilidades, não apenas para “tirar proveito da vida moderna, mas também para participar ativamente da sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o avanço das práticas sociais.” (MATTOS, 2014, p. 172) Por esse motivo, o acesso a práticas de letramento crítico poderá oportunizar aos estudantes surdos maneiras de mudar seu lugar social, vencendo barreiras impostas pela sociedade.

Dentre as pesquisas que se dedicam a estudar práticas de letramento com alunos surdos, Lodi, Bartolotti e Cavalmoretti (2014) sugerem haver o crescente reconhecimento de que a Língua Portuguesa é a segunda língua das comunidades surdas e a LSB é a primeira língua. Entretanto, complementam os autores, essa comunidade linguística possui o caráter particular do bilinguismo, pois é diferente das comunidades de pessoas ouvintes que adquirem duas ou mais línguas, aproximando-se de comunidades que compartilham características linguísticas e geográficas de um local específico. Porém, também diferem deste último, visto que surdos e ouvintes, com suas línguas, convivem no mesmo espaço e tempo. (LODE, BARTOLOTTI, CAVALMORETTI, 2014).

Cabe-nos, também, uma reflexão e possível indagação, ao pensarmos nas maneiras pelas quais os aparatos teóricos que fomentam o letramento crítico podem colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno

surdo para que ele possa se posicionar na sociedade atual, podendo ainda mudar seu lugar social. Considero pertinente ressaltar a proposta apresentada por Freire (1981), que inspirou os estudos sobre o letramento crítico. Em uma crítica à visão de educação bancária, na qual cabe ao professor transmitir conteúdos que serão assimilados e depois reproduzidos pelo aluno, Freire (1981) apresenta a ideia de uma educação libertadora, segundo a qual cada aluno é valorizado como um ser em formação, dotado de conhecimentos relativos à sua própria realidade social, os quais devem ser levados em conta pelo professor.

Essa noção de educação libertadora levou Cope e Kalantzis (2012) à formulação de uma proposta de letramento crítico em que as vozes dos alunos, que antes eram silenciadas, passam a ser valorizadas na sala de aula, pois o professor não é mais a única fonte de saber, que apenas transmite as informações e o conhecimento. Mattos (2014) apresenta a visão de letramento crítico não como ensino, mas sim como constituinte de uma prática social-histórica situada de construção de significado. Em outras palavras, o letramento crítico é a capacidade de ler, produzir ou ouvir de acordo com os valores históricos e sociais da comunidade à qual o autor pertence. Vale ressaltar que

O ato de leitura torna-se crítico no momento em que a “diferença” é percebida e estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também do seu próprio contexto de produção (MATTOS, 2014, p. 175).

A autora ainda complementa que o letramento crítico tem como objetivo final desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social. No contexto dos alunos surdos, que fazem parte de um grupo de minorias linguísticas, as práticas desenvolvidas a partir do letramento crítico possibilitam que o surdo se reconheça em meio às comunidades surda e ouvinte, construindo sua aprendizagem a partir dessa prática social-histórica de acordo com os valores históricos e sociais das duas comunidades, visto que a sala de aula bilíngue onde acontecem as aulas de Língua Portuguesa é, normalmente, composta por uma professora ouvinte que ensina alunos surdos, e é notável o

embate histórico, cultural e linguístico entre as duas comunidades, surda e ouvinte.

Há ainda nesse contexto uma forte assimetria na relação de poder entre as duas línguas, visto que a Língua Portuguesa ainda é vista como de maior prestígio em relação à LSB. As práticas de letramento crítico devem estimular o desenvolvimento da criticidade dos alunos surdos em relação a seu papel social e às duas línguas, portuguesa e de sinais, e levá-los à reflexão, desafiando-os à mudança desse *status* social de uma comunidade linguística inferior. Essas práticas devem assumir o desafio de proporcionar aos alunos surdos uma mudança no olhar para o lugar social deles, fazendo com que se encontrem em um nível de igual valor social com outros membros da comunidade ouvinte. Em suma, entendo que, para os estudantes surdos, o letramento crítico pode ter a função de proporcionar o empoderamento através da linguagem, o que poderá proporcionar mudanças sociais.

De fato, a aprendizagem da Língua Portuguesa para o surdo é de suma importância, pois essa é a língua de maior circulação no país. Entretanto, não se pode esquecer que a Língua Portuguesa é, para o surdo, uma língua adicional, e sua aprendizagem ocorre de forma diferente daquela feita por alunos ouvintes. Mais do que adquirir as habilidades de leitura e escrita, o aluno surdo necessita compreender de que modo tais habilidades poderão auxiliá-lo no processo de inclusão e desenvolvimento social, o que ocorrerá por meio de práticas que o leve a utilizar a leitura e a escrita de tal língua. Dessa forma, o aluno surdo poderá utilizar a linguagem criticamente, ciente do fato de que a linguagem é uma construção social, através da qual se pode alcançar a mudança social.

Mattos e Valério (2010) apontam que o Letramento Crítico “compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas” e ainda que “comprometido com valores como justiça e luta contra as desigualdades, o letramento crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados”. Esse é justamente o caso da comunidade surda, à margem da sociedade primeiramente por ser minoria em relação à comunidade ouvinte. Além disso, a maioria dos surdos se comunica através da LSB, pouco conhecida pela comunidade ouvinte, o que impede a comunicação, fazendo dos surdos um grupo marginalizado.

Um dos objetivos do letramento crítico é desenvolver o pensamento crítico e o questionamento em relação às próprias crenças e às crenças que construímos de modo individual ou social (SOUZA, 2014). Para o autor, ser crítico requer perceber a verdade por trás da ilusão, o que Freire (1970, apud SOUZA, 2014), chama de “conscientização crítica”. Para o autor, a criticidade se dá quando assumimos responsabilidades por nossas interpretações. Dessa forma, percebemos os significados construídos através da leitura do texto. O autor explica que, o letramento crítico, então, faz com que o aluno vá além do senso comum e reflita sobre o que ele pensa ser natural e comum. Através do letramento crítico, o aluno passa a refletir sobre sua história e seu contexto (SOUZA, 2014).

Em suma, compreendo que o termo “letramento” contempla aspectos múltiplos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, com a cultura, com o contexto, e ainda envolve relações de poder. Assim, podemos falar de diferentes letramentos em diferentes condições (STREET, 2003). Para pensar o contexto dos alunos surdos, faz-se necessário discorrer sobre esse processo complexo de letramento crítico na educação brasileira. Acredito, ainda, que letramento crítico possa colaborar significativamente para a educação dos surdos, visto que essa proposta proporciona uma reflexão sobre a própria linguagem e as crenças que a permeiam, fazendo com que eles questionem e desestabilizem o senso comum.

No segundo capítulo, farei uma breve descrição da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, explicando qual é o contexto, além de apresentar o perfil dos participantes. Apresento, também, a metodologia em que a pesquisa foi desenvolvida e, para facilitar a leitura, retomo os objetivos e as perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa por ter como base a *interpretação* dos fenômenos linguísticos e de aquisição de línguas. Segundo Steban (2010), a pesquisa qualitativa é considerada interpretativista e uma de suas principais características é a compreensão dos fenômenos de maneira contextualizada.

A pesquisa também é de cunho etnográfico, pois necessita da minha participação efetiva como professora, além de pesquisadora, e dos participantes, alunos de uma escola bilíngue para alunos surdos do estado de Minas Gerais (MG). Por ser professora regente das aulas, considero que a pesquisa se enquadre na modalidade de participante, visto que há interações entre mim e os alunos.

Acerca dos procedimentos metodológicos, Lüdke e André (1986) apontam três etapas primordiais para a pesquisa etnográfica. A primeira delas é a exploração, que se trata do reconhecimento do ambiente, bem como as primeiras observações e aproximações com o contexto: ambiente e participantes da pesquisa; a segunda se trata da decisão, ou seja, as escolhas de instrumentos, dos dados mais relevantes e também das fontes de pesquisa; a terceira seria a descoberta, que se trata da explicação da realidade, situando as descobertas de forma holística.

No contexto desta pesquisa, a investigação etnográfica consiste em compreender a realidade das aulas de Língua Portuguesa como língua adicional para alunos surdos em um contexto bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa), revelando a complexidade desse ambiente de aprendizagem e ainda observando e descrevendo de que maneira a aprendizagem ocorre, a partir da perspectiva de alunos e do professor.

O objetivo principal deste estudo é problematizar a maneira com que as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa como língua adicional têm colaborado para o desenvolvimento do letramento, especificamente o letramento crítico (STREET, 1985, 1990, 1998), de alunos surdos das séries finais do ensino fundamental no contexto bilíngue de educação de surdos. Os objetivos específicos consistem em: I- observar se houve algum desenvolvimento do letramento crítico dos alunos e como ele

ocorreu através das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; II- analisar a contribuição das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de um aluno surdo letrado; III- avaliar que tipo de colaboração do professor, por meio das atividades, é relevante nesse processo.

Para tanto, levanto duas questões que, a partir das análises, pretendo responder. São elas: 1) De que forma as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar para a formação de um aluno surdo letrado? 2) Que tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do letramento crítico de alunos surdos usuários da LSB?

Antes de explicar as características da pesquisa, considero necessário esclarecer como é o contexto onde foram coletados os dados analisados. Como sugerem as etapas de Lüdke e André (1986), iniciemos pela observação e pelo reconhecimento do ambiente e dos participantes.

A pesquisa se desenvolve em uma escola especializada na educação de surdos, localizada na cidade de Uberaba, interior de Minas Gerais e fundada em 1956, ou seja, no ano de 2016, a escola completa sessenta anos de existência. Essa instituição foi idealizada e criada por uma senhora que, ao perceber que seus sobrinhos surdos não estavam sendo alfabetizados na escola comum, decidiu iniciar um trabalho em sua residência a fim de colaborar com a aprendizagem deles. A partir de então, outros surdos começaram a procurá-la e, logo, formou-se uma instituição, que começou a ganhar espaço e reconhecimento na cidade. Com o tempo, o local onde as aulas ocorriam passou a não ser suficiente, devido ao número de alunos, e foi fundada uma Associação de Assistência aos Surdos¹⁷, que recebeu a doação do espaço onde as aulas ocorrem atualmente.

A escola tem aproximadamente 35 (trinta e cinco) alunos e oferece escolarização desde a estimulação essencial¹⁸ até o nono ano de Ensino

¹⁷No período em que tal associação foi fundada, o termo utilizado era “surdo-mudo”. Entretanto, devido a investigações na área da surdez, houve a necessidade de mudança para “surdo”, visto que foi percebido que os surdos não apresentam deficiência na voz (cordas vocais), mas sim na audição. Por isso, o termo adequado é “surdo”, e não “surdo-mudo”.

¹⁸A estimulação essencial (ou estimulação precoce) se trata de um estímulo linguístico oferecido à criança surda desde os primeiros meses de vida para que tenha a oportunidade de receber o *input* linguístico, no caso de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes. É um trabalho que colabora de forma muito significativa com o desenvolvimento linguístico da criança. Entretanto, ainda é escasso o número de famílias que procuram pela estimulação essencial, visto que a surdez nem sempre é detectada

Fundamental. O quadro de funcionários atual conta com 15 (quinze) professores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais e pela Associação de Assistência aos Surdos, que é mantenedora da escola. Além das aulas regulares, os alunos contam com um período contra turno em que são oferecidas diversas oficinas, como artesanato, teatro, dança e esportes, algumas delas financiados por projetos, como por exemplo, o Projeto Mãos Amigas, que ocorreu durante o ano de 2015 em parceria com o Projeto Criança Esperança e a UNESCO. Esse projeto ofereceu, gratuitamente, cursos de LSB para a comunidade externa, além de oficinas de artesanato para alunos e comunidade.

O Regimento Escolar (2014) apresenta como objetivo geral da instituição ofertar as modalidades de ensino obrigatório da Educação Básica, da Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, atendendo às necessidades e especificidades dos surdos da cidade e da região. Além do ensino obrigatório e das oficinas de contra turno, a escola oferece também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Atendimento Psicopedagógico, Atendimento Fonoaudiológico, Estimulação Essencial, além de oferecer cursos de LSB à comunidade da cidade e à família dos alunos. No quadro de professores, há três profissionais que são também Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) e prestam serviço para a comunidade surda, quando solicitado, através da Associação de Surdos.

A escola recebe alunos de cidades vizinhas e da cidade onde está localizada. Quase a totalidade dos alunos surdos dessa instituição são filhos de pais ouvintes e chegam à escola sem terem adquirido a LSB ou outra língua oral. Para tanto, a escola oferece aos alunos ambientes propícios para a aquisição da LS, onde têm contato com seus pares adultos fluentes na língua, além de cursos de LSB específicos e de forma gratuita para a família dos alunos. Entretanto, a diretora da escola relatou durante uma conversa informal que a participação da família é extremamente baixa. Isso faz com que os alunos não tenham comunicação por meio de sua língua natural no ambiente familiar, o que prejudica a aprendizagem. Além da surdez, há alguns casos de

na criança logo após o nascimento. Além disso, há também carência de informação acerca dos recursos e providências necessárias a serem tomadas após ser detectada a surdez.

alunos com outras deficiências, comprovadas por laudo médico. A pasta de documentação dos alunos conta como exame obrigatório a audiometria, exame que comprova o grau de surdez do aluno, além dos laudos médicos que comprovem outras deficiências, quando for o caso.

As aulas de Língua Portuguesa da instituição são oferecidas segundo o Decreto 5.626/05 (BRASIL, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, 2005), que considera a LSB como primeira língua da comunidade surda e a Língua Portuguesa como língua adicional, sendo obrigatória a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Portanto, nesta instituição, as aulas são ministradas em Língua de Sinais por professores ouvintes fluentes nas duas línguas. A disciplina é ofertada em todas as séries, porém, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária de Língua Portuguesa é inferior à carga horária de LSB, o que se inverte nas séries finais.

No Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, a carga horária de Língua Portuguesa conta com seis aulas semanais, de 50 (cinquenta) minutos cada, sendo que uma delas é destinada à disciplina de Literatura. Não há livro didático de uso obrigatório. Embora haja livros didáticos e paradidáticos disponíveis na biblioteca da instituição, considera-se que seja mais produtivo que o material utilizado seja produzido pelo professor regente das aulas, com o apoio e a orientação prévia da coordenadora pedagógica da escola. Em todas as disciplinas, ao final dos trimestres, os alunos fazem avaliações de duas formas: a primeira em LSB, e a segunda – escrita – em Língua Portuguesa.

Além da sala de aula, os professores têm liberdade para utilizar a sala de informática, que conta com 10 (dez) computadores e internet; a biblioteca, que tem um acervo de livros literários e materiais lúdicos diversos; equipamentos de data-show, projetor e telão, e também disponibilidade para desenvolver atividades e visitas a outros ambientes fora da escola, desde que organizadas com antecedência e aprovadas pela coordenação pedagógica. A divisão de notas da escola é estabelecida por meio de trimestres e os professores devem apresentar à coordenação pedagógica um planejamento de aulas trimestral, além dos planejamentos semanais com as atividades propostas em anexo.

Ministro aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 7º, 8º e 9º anos desde 2013, sendo que, nesta disciplina, as aulas do 8º e 9º anos atualmente

ocorrem juntas devido à baixa quantidade de alunos matriculados e também ao nível dos alunos não ser discrepante em relação ao conteúdo. Por ser a disciplina de segunda língua, a coordenação pedagógica optou por organizá-los dessa maneira, o que funcionou de forma eficaz. As turmas contam com 6 (seis) aulas de cinquenta minutos cada por semana, porém, uma das aulas é destinada à disciplina de Literatura, que está diretamente ligada ao trabalho de leitura, e não com os conteúdos específicos das escolas literárias.

Para compor o *corpus* da pesquisa, foram utilizados três instrumentos: as sequências didáticas, que foram preparadas por mim e supervisionadas¹⁹ pela coordenadora pedagógica da escola, as atividades realizadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas, relatos e notas de campo, que realizei tanto durante as aulas, como ao final delas. As notas de campo foram realizadas em meu caderno de planos, instrumento utilizado para registrar o planejamento das aulas. Ao final de cada aula, eu registrava as informações importantes que aconteceram nesse caderno, onde também ficam registradas as sequências didáticas e atividades que preparei para as aulas. Em algumas aulas, realizei filmagens com relatos dos alunos (que serão apresentados na análise dos dados) e, posteriormente, traduzi para a Língua Portuguesa.

Selecionei os dados de aulas que ocorreram no período de maio a outubro de 2015. Escolhi realizar os planejamentos semanais por meio de Sequências Didáticas (SQ), por considerar que proporcionam a retomada de conteúdos de diversas formas, principalmente aquelas em que o estudante produz textos e atividades diferenciadas sobre o mesmo tema. Por sugestão da coordenação pedagógica, optei por um trabalho com gêneros textuais que circulam na sociedade. Acredito que, dessa maneira, os alunos têm contato com a língua em uso e com práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.

A cada trimestre, selecionei um eixo temático e as sequências foram elaboradas por mim e baseadas em tal eixo. Por exemplo, em um eixo temático denominado “Construindo identidades”, apresento a sequência didática com base no gênero Perfil Pessoal, cujas atividades são baseadas nos dados pessoais dos alunos, bem como a utilização desses dados para a produção de

¹⁹ Ressalto que todas as sequências didáticas, por norma da escola, passam por apreciaçãoe possíveis sugestões da Coordenação Pedagógica antes de serem aplicadas aos alunos.

outros gêneros, como o Currículo, por exemplo. Foram selecionadas quatro Sequências Didáticas e, cada uma delas, apresenta atividades baseadas em determinado gênero textual, sendo elas: SQ1: o Perfil Pessoal; SQ2: o Convite; SQ3: o Artigo de Opinião e SQ4: a Propaganda Política.

Como participantes desta pesquisa, foram selecionadas duas turmas das séries finais do Ensino Fundamental, uma turma com os alunos do sétimo ano e uma turma com os alunos do oitavo e nono ano, por serem os alunos mais próximos de se inserirem no Ensino Médio, quando o conhecimento de práticas de letramento é importante para sua autonomia e desenvolvimento enquanto aprendizes. Essa necessidade se dá visto que a escola especializada oferece a escolarização apenas até o nono ano de Ensino Fundamental. A partir do primeiro ano de Ensino Médio, os alunos surdos são incluídos em uma escola regular de ensino, onde as aulas são ministradas em Língua Portuguesa e há presença dos profissionais TILSP (Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa). Entretanto, é necessário que o surdo tenha boa fluência na LSB, pois, caso contrário, a presença do intérprete não atingirá seu principal objetivo, que é a transmissão de informações e comunicação.

Por ser uma escola especializada na educação de surdos, as turmas contêm poucos alunos, sendo uma turma de sétimo ano de 4 (quatro) alunos surdos, e uma turma de oitavo e nono anos com 8 (oito) alunos, sendo 6 (seis) alunos do oitavo ano e 2 (dois) alunos do nono ano. Os nomes dos alunos foram protegidos por questões éticas e substituídos por nomes fictícios.

A pesquisa conta com o total de 12 (doze) participantes, sendo todos surdos, com graus de surdez variados. O número de participantes se justifica por ser uma escola especial para surdos, com turmas em número reduzido de alunos. A faixa etária dos alunos é entre 12 e 18 anos. Antes de iniciar a coleta de dados, os alunos receberam o Termo de Esclarecimento para o menor (no caso de alunos menores de idade) (ANEXO).

A análise dos dados é baseada no sistema de triangulação, comumente utilizado em pesquisas etnográficas. A partir das Sequências Didáticas, foram levantados os dados que serviram como *corpus* de análise compondo a triangulação proposta pela etnografia seguindo três pilares: (i) Sequências Didáticas baseadas em gêneros textuais; (ii) atividades realizadas pelos alunos

(iii) minhas notas de campo com relatos meus e relatos dos alunos em relação a situações que ocorreram durante as aulas.

Os relatos dos alunos foram registrados ao longo das sequências didáticas que, vale ressaltar, foram elaboradas por mim, através de notas de campo e alguns vídeos realizados nas aulas. Os dados foram analisados observando se, nos registros escritos, nos comentários dos alunos ou nas notas de campo registradas por mim, apareciam indícios de letramento crítico. Primeiramente, realizei a leitura de todos os textos produzidos e selecionei aqueles que indicavam algo de letramento crítico.

Antes do início da coleta de dados, com a autorização da diretora da escola, organizei uma pequena reunião com os alunos para explicar os procedimentos da pesquisa. Apresentei a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando que todos eram livres para aceitar ou não a participação na pesquisa e que, aqueles que eram menores de idade, deveriam obter a permissão e assinatura dos pais. Também evidenciei que os textos produzidos por eles, bem como alguns relatos feitos em sala de aula, poderiam ser utilizados na produção da dissertação. Os alunos não apresentaram resistência na entrega dos termos de consentimento Livre e Esclarecido, ou na gravação dos relatos. Acredito que esse processo tenha sido facilitado por eu ser professora regente da disciplina e atuar diariamente na escola já há algum tempo. Através das análises dos dados, acredito que seja possível responder às questões que norteiam esta pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento as análises dos dados coletados separados por Sequências Didáticas selecionadas para a pesquisa. O critério para seleção das atividades foi a presença de algum indício de desenvolvimento do letramento crítico. Do mesmo modo, as Sequências Didáticas também foram selecionadas, pois, o gênero escolhido, bem como as atividades propostas, foram previamente criadas a partir da proposta do trabalho com letramento crítico.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os dados coletados para a realização desta pesquisa. Tais dados se tratam de relatos feitos em LSB por estudantes surdos, relatos e notas de campo feitas por mim, como professora e pesquisadora e também trechos de atividades realizadas por alunos participantes da pesquisa, a partir de sequências didáticas desenvolvidas por mim e aplicadas nas séries finais da disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua em uma Escola Bilíngue para Surdos.

Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi resguardada, através da utilização de nomes fictícios. Saliento, ainda, que o objetivo desta pesquisa não é avaliar o grau de conhecimento de formalidade ou da estrutura formal da Língua Portuguesa escrita pelos participantes, mas sim problematizar a maneira com que as práticas desenvolvidas nessas aulas de Língua Portuguesa têm colaborado para o desenvolvimento do letramento, especificamente o letramento crítico (STREET, 1985, 1990, 1998) dos alunos surdos. Considero válido apresentar novamente os objetivos desta pesquisa. O objetivo principal é problematizar a maneira com que as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa como língua adicional têm colaborado para o desenvolvimento do letramento crítico de alunos surdos das séries finais do ensino fundamental no contexto bilíngue de educação de surdos. Os objetivos específicos consistem em: I- observar se houve algum desenvolvimento do letramento crítico dos alunos e como ele ocorreu através das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; II- analisar a contribuição das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de um aluno surdo letrado; III- avaliar que tipo de colaboração do professor, por meio das atividades, é relevante nesse processo.

Do mesmo modo, as análises devem colaborar para responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) De que forma as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar para a formação de um aluno surdo letrado? 2) Que tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do Letramento Crítico de alunos surdos usuários da LSB?

Através da triangulação dos dados, busco discutir possíveis respostas a essas questões.

As atividades das aulas são elaboradas a partir de uma Sequência Didática (SQ), e foram selecionadas quatro sequências para as análises, trabalhadas ao longo do período de coleta de dados. Os gêneros que norteiam as sequências selecionadas são: SQ1 – O Perfil Pessoal; SQ2: O Convite; SQ3- Propaganda Política; SQ4: O Artigo de Opinião. Apresento, a seguir, a descrição das atividades e análises de cada sequência.

3.1 O Perfil Pessoal

A sequência com base no gênero Perfil Pessoal apresenta a seguinte estrutura:

Sequência Didática 01

DISCIPLINA
Língua Portuguesa escrita (L2)
NOME DO PROFESSOR
Renata Cristina Vilaça Cruz
UNIDADE TEMÁTICA/ CONTEÚDOS
Construindo Identidades- Gênero Textual: Perfil Pessoal
RESUMO
A proposta desta Sequência Didática é apresentar o Gênero Textual – PERFIL PESSOAL, que está presente em diversos meios como: capa de agendas, internet, documentos.
OBJETIVOS
O objetivo das atividades propostas é fazer com que os alunos consigam ler e escrever o próprio perfil, bem como o de outras pessoas. - Identificar as informações importantes e conhecer os próprios dados pessoais.
QUANTIDADE DE AULAS
O número de aulas previsto para a realização das atividades é: 05 (cinco).
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM OS ALUNOS
O professor realizou atividades diagnósticas de leitura e escrita para identificar as principais dificuldades dos alunos.
ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Quadro; revistas, internet, vídeos, data-show
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS
Aula 1 : - Introdução ao Gênero Perfil: perguntar se os alunos conhecem esse gênero; onde este gênero

<p>circula, qual a importância, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um vídeo em que o surdo adulto apresentará o seu perfil em Libras; <p>Aula 2: - Revisar o que foi apresentado no vídeo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de texto: Perguntas sobre a vida desse surdo adulto. - Apresentar o próprio perfil em Libras para a turma; <p>Aula 3: - O Perfil na internet – observar as informações do próprio perfil do Facebook e o de seus amigos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura; - Escolher um amigo e apresentar as características dele para a turma; - Discussão em sala sobre as informações postadas na internet; - Pesquisa para casa: escolher um membro da família e escrever o perfil dele, representando também por foto ou desenho da pessoa; os documentos pessoais (CPF; RG: Certidão de Nascimento) <p>Aula 4: - Apresentar o perfil que construíram em casa para os demais alunos da turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise dos documentos pessoais. <p>- Vocabulário: listar as palavras novas que aprenderam e identificar o sinal; Foco nos verbos: gostar, fazer, estudar, morar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o significado da palavra pronome: diferença entre “eu” e “ele” e a conjugação dos verbos. - Atividade com frases: colocá-las na ordem direta: suj + verbo + predicado <p>Aula 5: Produção: - Realizar uma roda de conversa em que cada aluno contará um pouco da sua história de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever, em LP, o próprio perfil pessoal em forma de texto (atividade anexa);
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Avaliação Formativa, avaliando a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Avaliação Somativa, distribuição de 2 pontos para aqueles que cumprirem todas as atividades.</p>
<p>OBSERVAÇÕES</p>

Essa sequência foi preparada para ser desenvolvida em cinco aulas, porém o número extrapolou, chegando a um total de doze aulas. Respeitando a proposta bilíngue da escola, comecei o trabalho apresentando um vídeo em que um surdo adulto sinalizava o próprio perfil pessoal, apresentando suas informações pessoais e, além disso, contava como se deu o seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Em seguida, perguntei aos alunos se já conheciam esse gênero e em que meios circulava, perguntando, por exemplo, quando utilizamos essas informações em nossa vida social, se há necessidade ou não de conhecer os dados pessoais e se todos sabiam informar seus dados básicos como nome completo, data de nascimento, endereço, dentre outros.

Percebi que os alunos não souberam explicar o assunto com clareza, apesar de arriscarem algumas respostas. Utilizei como exemplo a seguinte situação: ao se inscrever em um curso ou preencher um currículo, é necessário conhecer os dados pessoais e, além disso, em caso de fatalidades, como acidentes de trânsito, ao adentrar em hospitais é necessário saber os dados pessoais, como também de seus familiares. No vídeo apresentado, o surdo sinaliza as informações básicas de seus familiares, como nome, idade, profissão. Ao utilizar o sinal do vocábulo “currículo”, como registrado em minhas notas de campo, uma aluna interrompe a explicação:

#EXCERTO 1²⁰

“Eu sei que precisa saber nome, idade, dia e ano de nascimento e todas essas coisas. Mas, algumas são difíceis de decorar o nome em Português. E este sinal que você fez (referindo-se ao sinal de currículo) o que é isso? Eu nunca vi esse sinal!” (ESTER)

A partir da questão da aluna, que, a propósito, era a dúvida de toda a classe, podemos remeter à discussão apresentada por Gesser (2012), ao afirmar que a aprendizagem de uma segunda língua requer uma conexão entre a língua e a cultura, e que o estudo de uma língua adicional pode fazer com que haja uma aprendizagem egocêntrica, causando no aluno um sentimento de fragilidade, o que o faz recorrer à sua primeira língua.

Embora o principal foco da pesquisa seja analisar o letramento crítico, considero relevante esta colocação, visto que, o letramento crítico deve proporcionar ao aluno meios para que o aluno mude seu lugar social através do conhecimento dos usos sociais da linguagem. No caso do currículo, gênero comumente utilizado na cultura ouvinte que tem como um dos objetivos a busca por emprego, pode-se sugerir que, provavelmente, esse gênero não se faça presente da mesma maneira na comunidade surda e, por isso, a aluna questionou o sinal utilizado pela professora, alegando que não o conhecia. Outro fato relevante é a idade da aluna, que, por ser ainda bastante jovem e não trabalhar, poderia, naturalmente, não conhecer o currículo, o que também é comum na comunidade ouvinte.

²⁰ Como já apontado no capítulo anterior, os excertos foram transcritos por mim, a partir de depoimentos dos alunos em língua de sinais em sala de aula. Tais depoimentos foram traduzidos para a Língua Portuguesa também por mim.

Após o questionamento, expliquei a função de um currículo e apresentei algumas imagens de currículos aleatórios retirados da internet, mostrando aos alunos que era necessário conhecer os dados pessoais para preencher e produzir um bom currículo, e que tal gênero pode ser um importante diferencial na procura por um emprego. Ainda em relação ao tema “currículo”, ressalto que foi um assunto emergente durante a aula, e não o gênero principal da atividade. Ao final de todas as aulas desenvolvidas nessa sequência, ao ser questionado sobre as atividades, um aluno relatou:

#EXCERTO 2

“Quando a gente estudou sobre o perfil pessoal eu achei interessante porque percebi como surdo não conhece as coisas direito, por exemplo, nome da mãe, data de nascimento. Todo mundo precisa conhecer essas coisas, gravar e saber escrever em português porque depois, no futuro, quando começar a trabalhar, precisa conhecer tudo senão o ouvinte vai pensar que o surdo não sabe de nada e não vai contratar.”
(PEDRO)

Com o relato desse aluno, percebo que após as atividades das aulas, houve alguma mudança no posicionamento dele em relação à compreensão da necessidade em reconhecer os dados pessoais. Além disso, o letramento crítico tem como característica promover a inclusão social de grupos marginalizados (MATOS E VALÉRIO, 2010). Ao ser capaz de decodificar e transmitir os dados de seu Perfil Pessoal por escrito, o aluno pode passar a ter maiores chances de se inserir no mercado de trabalho, construindo um currículo.

Outro dado importante na sinalização do aluno é a frase: “percebi como o surdo não conhece as coisas direito” e “precisa conhecer tudo senão o ouvinte vai pensar que o surdo não sabe de nada e não vai contratar”. Por esses trechos, é notável que, para o aluno, ainda há a presença de uma comunidade (ouvinte) dominadora, pois, o aluno estabelece uma situação clara de um ouvinte que contrata um surdo para determinado emprego. Nesse momento, perguntei ao aluno sobre a situação contrária: caso ele fosse o chefe de uma empresa e um candidato ouvinte a determinada vaga entregasse um

currículo mal elaborado, qual seria a reação do aluno? Em notas de campo, registro a resposta dele:

#EXCERTO 3

“Mas, como surdo vai ser chefe? As empresas têm preconceito e sempre o ouvinte é chefe. Eu nunca vi surdo ser chefe das coisas.” (PEDRO)

Após essa consideração, levei os alunos ao laboratório de informática e apresentei o Perfil Pessoal na internet de alguns surdos que se destacam no Brasil como professores de Universidades Públicas, surdos Mestres e Doutores, e expliquei aos alunos que eles ocupam cargos importantes, participam de bancas de concurso público, defesas de mestrado e doutorado, além de exercer cargos de chefia nas Universidades. Os alunos mostraram-se surpresos com a notícia, mas compreenderam que poderiam tomar como modelo esses surdos mais velhos, o que reforça também a proposta da escola bilíngue que apresenta professores surdos adultos como transmissores da língua e da cultura. Entendo que esse fato é positivo em relação à proposta do letramento crítico, que como ressalta Street (1995), é uma ferramenta poderosa para vencer barreiras impostas pelas estruturas sociais e alcançar novas configurações (STREET, 1995).

Retomando a descrição das atividades, após assistir ao vídeo, realizamos uma roda de conversa em que todos os alunos puderam apresentar o seu próprio Perfil Pessoal, no primeiro momento, em LSB. Porém, nenhum dos alunos conseguiu apresentar as informações corretamente; muitos precisavam recorrer à agenda da escola, que apresenta todos os dados do aluno, para responder a questões como a data de nascimento ou o nome da mãe. Aproveitando a situação, expliquei que se trata de um gênero muito utilizado até mesmo na escola. Por exemplo, ao preencher os dados da matrícula, da agenda; e retomei a discussão anterior acerca do currículo.

Percebo que esta Sequência Didática foi muito importante para o desenvolvimento do letramento nos alunos surdos, pois ao final do trabalho percebi claramente que todos passaram a se preocupar em como expressar corretamente suas informações pessoais. No #excerto2, ao relatar que é necessário conhecer as informações para, futuramente, concorrer a uma vaga

de emprego, o aluno mostra claramente a importância do letramento crítico, pois, a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas, o aluno passa a refletir criticamente sobre seu lugar no mundo, sobre a aquisição da linguagem e sobre como tal aquisição pode ser utilizada em benefício próprio.

Para finalizar a sequência, levei os alunos ao laboratório de informática para que todos acessassem seus perfis em uma rede social com a finalidade de verificar se algum deles conseguiria identificar que o gênero trabalhado em sala de aula também circulava nas redes sociais. Logo no início das atividades, um aluno relatou:

#EXCERTO 4:

Professora, veja: tem a palavra “perfil” no meu *Facebook*. Aqui tem de tudo: nome, idade, data de nascimento. Para ter *Facebook* precisa conhecer perfil pessoal. (ANA)

Percebo que este comentário também é um reflexo do desenvolvimento de letramento, visto que a aluna percebeu a utilidade de um conteúdo estudado em sala de aula para uma atividade cotidiana, o uso da rede social. Do mesmo modo, alguns alunos perceberam que havia equívocos em suas informações, por exemplo:

#EXCERTO 5:

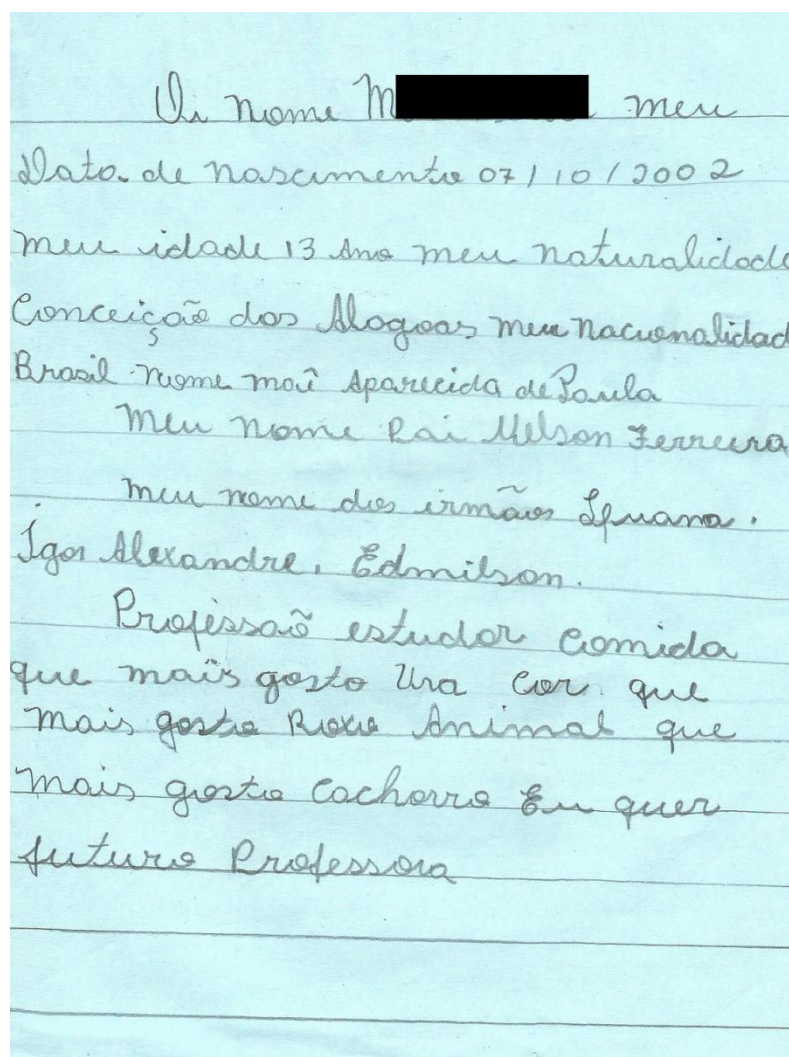
Renata, olha meu perfil pessoal no *Facebook*, tem a palavra “gênero” (o aluno fez o uso da datilologia) e está escrito “feminino”, mas isso é mulher, não é? Eu sou masculino (e faz a datilologia da palavra e em seguida o sinal de homem). Está errado! (PEDRO)

O comentário do aluno chamou muito a atenção de todos os demais, visto que havia uma informação importante que estava equivocada em sua página: o gênero masculino/feminino. A partir do comentário dele, os demais começaram a procurar e revisar as informações fornecidas a fim de verificar se também havia equívocos. Como sugerido por Grannier (2014), além de aprenderem uma língua muito diferente da LSB, os surdos utilizam o canal visuoespacial como principal meio de aprendizagem e, por isso, é essencial

que o aluno surdo tenha contato com a língua em uso, como aconteceu durante o estudo da língua na rede social.

Percebo que atividades como esta são fundamentais para a formação da criticidade dos alunos surdos, pois além de estudar a língua em uso, eles conseguem identificar o que estudaram em sala em atividades de seu cotidiano. Além disso, passam a refletir sobre a língua e sobre a necessidade de apropriação dessa língua para que eles mesmos sejam beneficiados.

Ao final da sequência, os alunos produziram um pequeno texto escrito, contando um pouco de sua história de vida e apresentando o vocabulário trabalhado em sala de aula. A seguir, apresento dois exemplos selecionados aleatoriamente.



O nome M [redacted] meu
 Data de nascimento 07/10/2002
 meu idade 13 ano meu naturalidade
 Conceição dos Alagoas meu nacionalidade
 Brasil nome mãe Aparecida de Paula
 Meu nome pai Nelson Ferreira
 meu nome dos irmãos Luanã,
 Igor Alexandre, Edmilson.
 Professão estudor comida
 que mais gosto Uva Cor que
 mais gosto Rêxe Animal que
 mais gosto cachorro Eu quer
 futuro Professora

Texto produzido pela participante ANA como atividade final da SQ1

O texto apresentado foi a última atividade realizada nesta Sequência Didática. Em comparação com a primeira atividade, em que os alunos deveriam apresentar o Perfil Pessoal em LSB, é notável que, ao final da sequência, houve melhora no desempenho da participante, que consegue registrar o nome dos pais e utiliza palavras como “nacionalidade”, que foram trabalhadas ao longo das aulas. É interessante perceber que a participante registra a profissão desejada para o futuro, o que não ocorreu na primeira apresentação em LSB. Portanto, as aulas podem ter despertado na aluna maior interesse em cursar uma faculdade e atuar como professora. O mesmo ocorreu com o texto do participante apresentado a seguir:

Eu sou me nome completo [REDACTED]
 [REDACTED] me data nascim
 27/08/1999 na eu ter idade 16 gozem
 Nacionalidade more Uteraba nascord
 o Brasil idela nome da mãe Aparecido
 [REDACTED] e nome do pai
 Ronaldo [REDACTED] me irmãs
 Flávia Gabriel Barbosa mi professo Estuda
 Eu gosta comido Pizza e peixe
 minha cor Azul escuro eu gosto mais
 galinha e galo.
 Eu futuro mais idade 18 ven
 trabalho na fazenda tchau obrigado

Texto produzido pelo participante PEDRO como atividade final da SQ1

O participante também apresenta vocábulos trabalhados ao longo da sequência e conclui o texto afirmando que almeja trabalhar em fazendas. Como explicitado por Mattos (2014) na discussão teórica da pesquisa, o letramento crítico tem como objetivo desafiar as posições sociais existentes e provocar mudança social. Através das discussões e registros dos alunos, considero que esta atividade contribuiu para a formação crítica deles, estimulando-os a buscar alternativas, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho.

3.2 O Convite

A sequência com base no gênero Convite apresenta a seguinte estrutura:

Sequência Didática 02

DISCIPLINA
Língua Portuguesa escrita (L2)
NOME DO PROFESSOR
Renata Cristina Vilaça Cruz
UNIDADE TEMÁTICA/ CONTEÚDOS
Vivendo em Sociedade – Gênero Textual : Convite
RESUMO
A proposta desta Sequência Didática é apresentar o Gênero Textual – CONVITE, que está presente em diversas situações da vida social do aluno.
OBJETIVOS
O objetivo das atividades propostas é fazer com que os alunos consigam compreender as principais informações desse gênero, bem como produzi-lo.
QUANTIDADE DE AULAS
O número de aulas previsto para a realização das atividades é: 07 (sete).
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM OS ALUNOS
O conteúdo previamente trabalhado foi o estudo do gênero textual: Perfil Pessoal.
ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Quadro; revistas, internet, vídeos, data-show

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS

Aula 1 : - Introdução ao Gênero Convite: perguntar onde este gênero circula, qual a importância, etc;.

- Apresentação de um vídeo em que é feito um convite para um curso preparatório para o

Prolibras 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=E3cZBwSkT3k>

Aulas 2 e 3: - Revisar o que foi apresentado no vídeo;

- Reforçar as principais informações que um convite deve conter.

Aulas 4 e 5: - Festa Junina da Escola: apresentar as principais informações do evento aos alunos.

- Roda de Conversa: O que acontece na Festa Junina? Quais as características típicas?

Alimentos? Danças? O que é mais atrativo em uma festa junina?

- Cada aluno deverá criar um vídeo convidando a comunidade para a festa.
- Concurso: o melhor vídeo será utilizado como meio de divulgação nas redes sociais.

Aulas6: -Dia do Vocabulário: listar as palavras novas que aprenderam e identificar o sinal.

- Reforçar o cardápio da festa junina, nomes das comidas típicas, dentre outros.

Aula 7- Criar um convite estilizado para a festa junina da escola.

AVALIAÇÃO

Avaliação Formativa, avaliando a aprendizagem dos alunos.

Avaliação Somativa, distribuição de 2 pontos para aqueles que cumprirem todas as atividades.

OBSERVAÇÕES: O número de aulas previsto pode exceder;

Outras atividades ou discussões poderão ser acrescentadas no decorrer das aulas.

O trabalho com o gênero Convite foi programado para ser realizado em 7 (sete) aulas, porém, à medida que os assuntos e discussões surgiram, foi necessário ampliar tal período, chegando a um total de 15 (quinze) aulas. As atividades, embora a princípio simples, despertaram bastante interesse nos alunos, principalmente pelo fato de serem desenvolvidas em concomitância ao período de preparação para a festa junina da escola, evento bastante tradicional para a comunidade escolar.

Para introduzir os estudos com esse gênero, perguntei aos alunos se conheciam a palavra “convite” e se já convidaram ou foram convidados para algum evento, pois, como afirma Freire (1981), o aluno é um ser em formação e possui conhecimentos relacionados a suas práticas sociais, e cabe ao professor valorizar o conhecimento prévio do aprendiz. Como registrei em notas de campo, relatam as alunas:

#EXCERTO 6:

Sim, eu tive festa de aniversário e mamãe fez bolo, refrigerante, balão. Também entregou convite para minha família e amigos para saber onde fica. (ESTER)

#EXCERTO 7:

Também teve na escola a festa de 15 anos da Fernanda (referindo-se a uma ex-aluna da escola). Foi muito legal e junto com a formatura do 9º ano. Tinha foto no convite, os amigos dançaram valsa e depois balada. (ANA)

Após esses comentários, percebi que os alunos conheciam o gênero e reconheceram parte de suas funções, o que constitui algum grau de letramento. Entretanto, não conheciam o vocabulário utilizado, tampouco a estrutura formal para produzirem um convite. Pensando no que afirmam Quadros e Schimiedt (2006), “a leitura e escritura de um texto deve ter significado real para a criança” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43), apresentei um vídeo em que um surdo faz um convite a surdos e intérpretes para participar de um curso preparatório para o PROLIBRAS²¹ 2013. Dessa forma, os alunos puderam ser apresentados a um convite feito por um surdo em LSB e, assim, compreender melhor a função social desse gênero.

Após assistir ao vídeo, levantei alguns questionamentos sobre as informações apresentadas, como a data, o local, a cidade, o horário, instigando os alunos a perceberem que, para se realizar um convite, tais informações são imprescindíveis. Nesse momento, percebi que a LSB utilizada pelo surdo no vídeo possuía bastante variação linguística em relação aos sinais utilizados pelos alunos, o que ocasionou algumas dúvidas em relação ao léxico. Os alunos questionaram alguns sinais, afirmando não conhecê-los. Entretanto, não houve prejuízo no que diz respeito à compreensão semântica do vídeo sinalizado.

Na aula seguinte, questionei os alunos sobre o próximo evento da escola, que era a festa junina, e alguns disseram já ter convidado suas respectivas famílias. Entretanto, perguntei o horário, o local e os principais atrativos da festa, e os alunos não souberam responder. Ao indagar sobre o endereço da escola, um aluno pontuou, como registrei em notas de campo:

²¹Certificado de Proficiência em Libras omitido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (USFC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

#EXCERTO 7:

O endereço da escola tem na agenda igual ao endereço da nossa casa. Precisa decorar, não é professora? Precisa decorar todos os endereços. (PEDRO)

Elogiei o aluno, afirmando que era necessário conhecer os endereços dos principais locais que frequentamos. Mas que havia também outras possibilidades de descobrir endereços, como o aplicativo do celular, o GPS, o *Google Maps*, dentre outros. Neste momento, um aluno mencionou que havia estudado os endereços na disciplina de geografia, e que era possível descobrir os endereços através da *internet*. Nesse momento, levei os alunos ao laboratório de informática para que eles pudessem encontrar a localização da escola através do site *Google Maps*, que mostra a localização e a imagem via satélite. Essa atividade, embora tenha sido realizada de forma simples e rápida, foi de grande importância, inclusive como complementação do trabalho realizado anteriormente com o gênero Perfil Pessoal, pois facilitou a compreensão de alguns dados, como o endereço deles.

Retomando o gênero convite, comecei, então, a instigar os alunos, levando-os a refletir sobre a divulgação do evento, pois, para ser realizada com sucesso, eles deveriam saber as informações corretas, além de atrair o público. Reforcei, também, o vídeo apresentado anteriormente, fazendo com que os alunos refletissem os elementos utilizados pelo surdo para levar as pessoas a se matricularem no curso preparatório para o PROLIBRAS e comparando com os elementos que, possivelmente, seriam atrativos para o convite da festa junina da escola. Uma das alunas respondeu da seguinte maneira:

#EXCERTO 8:

Festa junina sempre tem pipoca, milho, canjica (utilizando o sinal de sopa). (ESTER)

Interrompi a aluna, questionando o sinal correspondente a “sopa”, dizendo que não era um alimento comum para a festa junina. Entretanto, a aluna insistiu:

#EXCERTO 9:

Sim! Festa junina sempre tem (utilizando o sinal “sopa” e “doce”). É uma sopa que tem leite e outra coisa que parece milho, mas é doce. (ESTER)

Nesse momento, entendi que a aluna estava se referindo à canjica, comida típica das festas juninas. Entendo que, nessa situação, a aluna utilizou-se de um recurso linguístico da LSB, que são os classificadores, devido à minha falta de compreensão em relação ao que ela sinalizava. Como ressaltado no capítulo teórico desta pesquisa, é necessário que alguns elementos da LSB sejam discutidos em sala de aula e, por isso, a proficiência em LSB do professor de Língua Portuguesa é extremamente necessária. No exemplo citado, houve uma dificuldade de compreensão da discussão apresentada pela aluna, pois eu, como professora, não entendi, a princípio, o que ela sinalizava e a aluna precisou utilizar os classificadores para que eu compreendesse corretamente. Apesar de não ser um fato, pode-se inferir que, caso o professor da disciplina não tivesse a proficiência adequada para ministrar a aula, a aluna não seria compreendida.

Após a discussão, apresentei a proposta da atividade que seria um concurso de vídeos em que os alunos deveriam realizar um convite, em LSB, para a festa junina da escola. Cada aluno criou seu próprio convite, utilizando sua criatividade, inclusive caracterizando-se com roupas típicas de festa junina. Os convites foram filmados e organizei um concurso, envolvendo toda a escola: alunos, professores e direção, que votaram no convite mais bem elaborado e que continha todas as informações necessárias para a divulgação da festa. O vídeo mais votado circulou nas redes sociais e obteve grande repercussão entre a comunidade surda da cidade. Foi interessante perceber que os alunos compartilhavam e comentavam o vídeo em suas páginas da rede social.

Foi somente após todo esse processo que os alunos realizaram, em um primeiro momento, o registro escrito em LP do próprio vídeo em LSB que construíram e, em seguida, criaram um convite escrito para a festa. Essas atividades foram muito significativas e houve bastante envolvimento dos alunos, que ao realizarem a atividade escrita, já haviam construído sentido e compreendido o gênero, o que facilitou o registro escrito em Língua Portuguesa. Sobre esta atividade, alguns relatos dos alunos são pertinentes:

#EXCERTO 10

Eu achei muito interessante fazer o convite da festa junina e colocar no *Youtube* e no *Facebook*. Meus amigos surdos que não estudam aqui assistiram ao vídeo e gostaram porque o surdo prefere a LSB, é mais fácil para entender do que quando está tudo em português. (ANA)

Essa atividade pode ser um exemplo de multiletramentos, citado no capítulo teórico, desenvolvido por Rojo (2013), pois utilizou diversos recursos como vídeo, imagem, e ainda foi uma atividade, de fato, bilíngue por utilizar a LSB no vídeo e, ao ser divulgado na internet, os comentários de surdos e ouvintes em Língua Portuguesa. A autora sugere que as práticas de letramentos contemporâneas utilizam diversos recursos de linguagens e mídias diferentes. Um fato interessante através da fala da participante ANA é que a utilização de multiletramentos, ou seja, por ser (multi)letrada, contribuiu para a manutenção de seus laços sociais e inserção social dos surdos.

#EXCERTO 11

Para mim, foi uma das atividades mais legais de português. Eu gosto de estudar português e aprender muitas coisas novas. Foi legal porque nós fizemos o vídeo e depois até a diretora votou no vídeo melhor. O surdo gosta de fazer convite para festas, encontros na associação dos surdos e sempre usa muito o *Facebook* para divulgar, por isso foi legal divulgar a festa junina da escola também. Eu também aprendi palavras novas como “canjica”, “quentão” e isso sempre tem na festa junina, mas eu não sabia o nome. Gostei dessa atividade. (RUTE)

Nessa atividade, percebo que os multiletramentos (ROJO, 2013) foram utilizados, como o letramento digital, letramento visual, e que a atividade favoreceu o desenvolvimento do Letramento Crítico do aluno por proporcionar que ele se inserisse socialmente através da rede social. Os alunos parecem ter compreendido a função social do gênero convite, utilizando-o na prática e em sua língua natural. Dessa forma, perceberam que poderiam utilizar esse gênero em situações fora da sala de aula. Além disso, demonstraram mais uma vez que o letramento ultrapassa os limites da leitura e da escrita. Percebo que a aprendizagem da Língua Portuguesa também ocorreu, visto que, após

compreenderem a função social do gênero, o estudo da L2 tornou-se mais interessante.

Ressalto também a importância da tecnologia para a comunidade surda. Os meios de comunicação bem como as redes sociais, os aplicativos diversos para *smartphones* e *iphones* auxiliam bastante a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, e têm sido os principais recursos utilizados entre eles, o que reforça ainda mais a necessidade da escola desenvolver atividades que considerem tais práticas. Constantemente, eles utilizam esse meio para postar vídeos expondo sua opinião sobre determinados assuntos, divulgar eventos, cursos e facilitar a comunicação por meio da LSB.

Por essa razão, acredito que a tecnologia digital seja também um recurso de excelência para o processo de desenvolvimento do surdo no contexto escolar e, mais ainda, do desenvolvimento do letramento crítico, e que atividades que utilizam esses recursos parecem ter despertado nos alunos maior interesse em compartilhar vídeos nas redes sociais, especialmente aqueles que apresentam suas devidas opiniões acerca de determinados assuntos.

Como complementação do trabalho, apresentei aos alunos outro gênero que circula tanto nas festas juninas, como em outros locais: o cardápio, pois os alunos demonstraram-se curiosos com a nomenclatura dos alimentos, como no caso da canjica, citado anteriormente. Um dos recursos utilizados foi a dramatização. Os alunos tiveram contato com cardápios reais de um determinado restaurante da cidade e, a partir disso, construíram pequenas cenas, simulando situações em que alguns eram clientes e outros garçons. Perguntei a um dos alunos sobre como isso acontece em situações reais da vida dele, e como realiza o pedido quando vai a restaurantes:

#EXCERTO 12

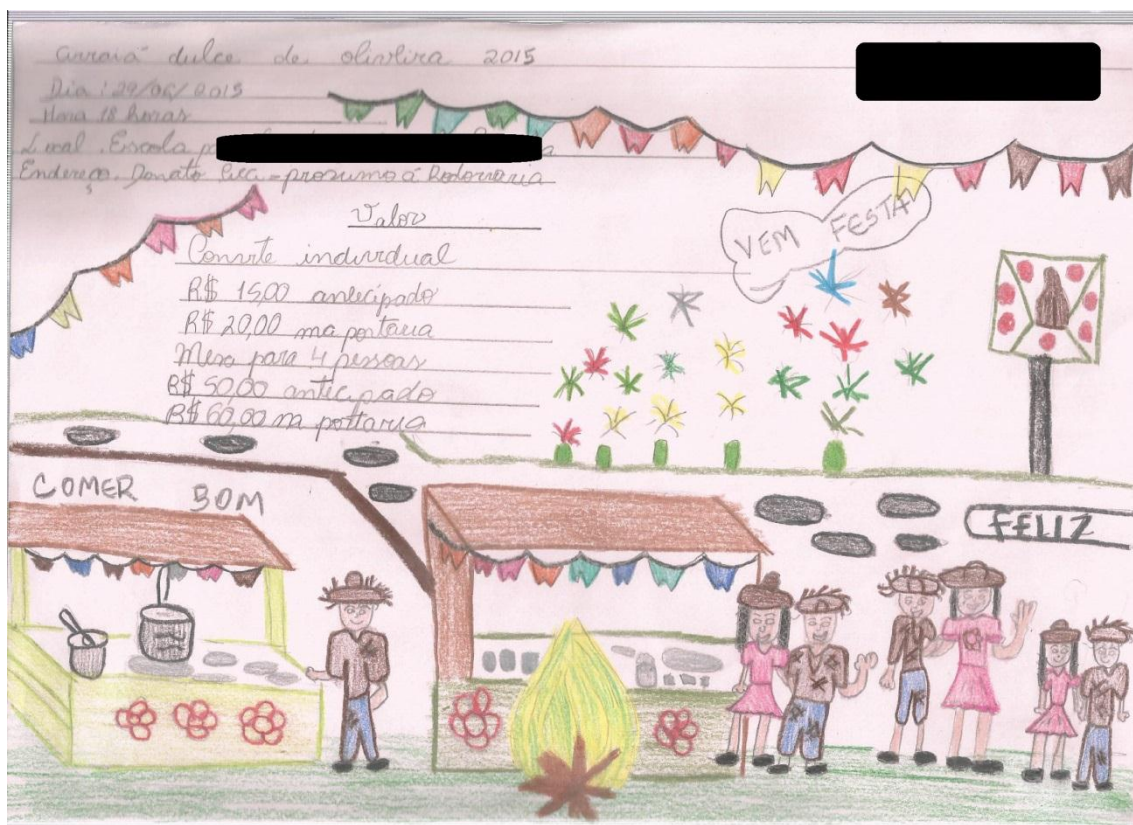
Às vezes, eu não sei o que está escrito, mas alguns cardápios têm desenhos na frente do nome. Quando tem desenho é fácil explicar para o garçom ou também posso apontar para o que eu desejo. Quando tem ouvinte junto é melhor porque o ouvinte lê tudo e conversa com o garçom. Mas eu consigo sozinho comprar as coisas. (PEDRO)

Percebo a importância dos multiletramentos na comunicação, visto que o aluno reconhece compreender o cardápio através da imagem, e não apenas da leitura e da escrita. Devido ao caráter visual da LS, o surdo, normalmente, tende a utilizar recursos visuais para se comunicar com o ouvinte, que não tem conhecimento da LSB, como a mímica, os apontamentos e desenhos, conforme o aluno menciona no #excerto12.

Entretanto, a fala do aluno transmite certa dependência em relação ao ouvinte. Possivelmente, com o desenvolvimento do letramento crítico, o aluno poderia ganhar mais autonomia para situações como essa, visto que tal letramento, como já mencionado, visa ao desenvolvimento da criticidade do cidadão, fazendo com que tenha mais autonomia e saia da situação de “inferioridade” em relação a outros grupos por ser membro de uma comunidade linguística específica e, apesar de uma grande comunidade, ser menor do que a comunidade ouvinte.

Dando continuidade aos procedimentos realizados nas aulas, passamos, então, a visitar a cantina da escola, que serve almoço todos os dias, e a descrever os alimentos de cada dia nos cadernos. Por último, eles construíram o cardápio da festa junina da escola. Foi interessante perceber o envolvimento dos alunos nessa atividade, pois perceberam que a atividade realizada em sala de aula, em torno do cardápio da festa, foi realmente utilizada no dia da festa.

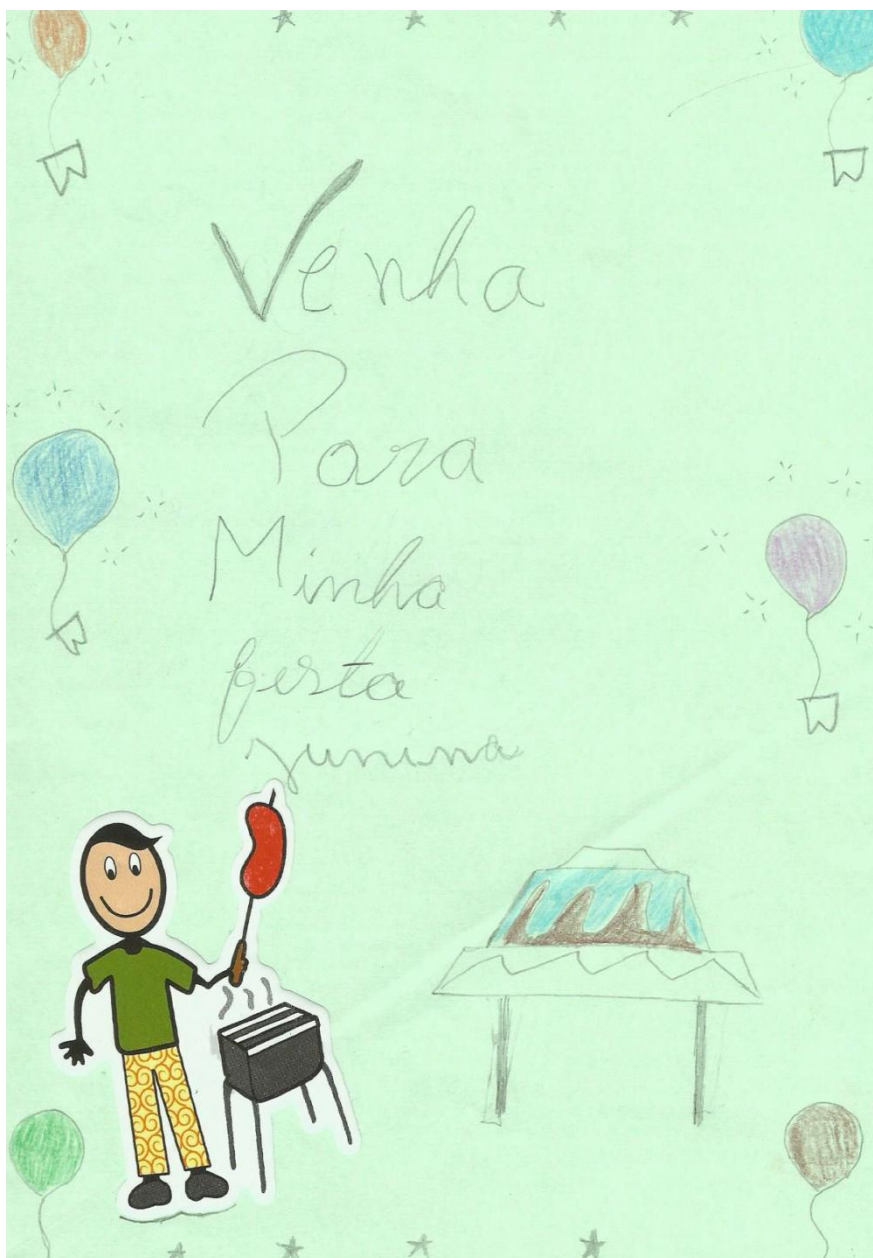
Apresento algumas atividades realizadas por alunos nessa Sequência Didática:



Atividade realizada pela participante ESTER como atividade final da SQ2

Nesta atividade, a participante utiliza como recurso visual o desenho e representa de forma bastante fiel as características e os elementos da festa junina. Além disso, aparecem os valores de entrada e o endereço, como foi trabalhado em sala de aula. É importante mencionar que a aluna realizou a atividade sem a ajuda da professora. Percebo que a aluna conseguiu compreender e cumprir os objetivos propostos para esta Sequência Didática.

A seguir, apresento a atividade de outro participante:



Atividade realizada pela participante RUTE como atividade final da SD2

Este outro participante, ao contrário, não traz em seu desenho todos os elementos trabalhados em sala de aula. Embora a atividade contenha alguns elementos ilustrativos, como o balão e as bandeiras, nota-se que alguns elementos como local e horário não foram representados na imagem. Entretanto, o aluno apresenta a frase: “Venha para minha festa junina!”, o que caracteriza o convite para participar do evento. Com essa informação, parece-nos que, de algum modo, o participante compreendeu a função social do gênero, atingindo, também, algum nível de letramento. Embora o objetivo da

pesquisa não seja avaliar o desenvolvimento da escrita, acredito que o participante possa não ter escrito as demais informações por falta de vocabulário.

Percebo que as atividades propostas para esta sequência foram de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, pois as atividades propostas a princípio acarretaram em outras atividades durante as aulas, como a busca dos endereços na *internet* e o estudo do cardápio. Os alunos demonstraram-se muito participativos e dispostos a realizar tais atividades. Em comparação às atividades da SQ1, observo que a escolha do gênero que norteia a SQ2 pode não ter sido tão relevante para o desenvolvimento do letramento crítico, mas sim, as discussões realizadas em sala de aula devido à temática. Noto que os alunos, após essa atividade, mostraram-se mais atentos às redes sociais e aos vídeos que circulam em LSB, o que pode ser um indício de desenvolvimento do letramento crítico. Após a atividade, esporadicamente, um ou outro aluno passou a mencionar fatos isolados que acompanharam via *internet*.

3.3 Artigo de Opinião

A sequência com base no gênero Artigo de Opinião apresenta a seguinte estrutura:

Sequência Didática 03

DISCIPLINA
Língua Portuguesa(L2)
NOME DO PROFESSOR
Renata Cristina Vilaça Cruz
UNIDADE TEMÁTICA
Sou adolescente. E agora?
RESUMO
A sequência tem como base o gênero: Artigo de opinião e visa à abordagem de temas relacionados à adolescência que são comuns ao tempo em que os estudantes estão vivenciando, como festas, namoro, drogas, etc. A partir dessa temática, serão trabalhados conceitos da LP, como os tempos verbais passado e presente e suas diferenças.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diferença temporal entre passado e presente na Libras e na LP Ex: inclinação do corpo na contação de história em Libras e diferença dos verbos – eu amo/eu amei - Compreender fatos que aconteciam durante a infância e que na adolescência mudaram - Ler e discutir textos acerca de temas relacionados à adolescência – - Estimular a conscientização dos alunos em relação aos problemas que ocasionam uma gravidez precoce, bem como outras possíveis situações da adolescência.
QUANTIDADE DE AULAS
10 aulas
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM OS ALUNOS
A professora trabalhou o uso dos dicionários e a ordem alfabética, o que possibilitou os alunos a ganharem mais autonomia para sanar suas dúvidas em textos.
ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Vídeo, data-show, internet
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Aula 01 e 02</p> <p>Discussão sobre o presente, o passado e futuro. O que são e como influenciam em nossa vida?</p> <p>Aula 03 e 04:</p> <p>Contação de história: a partir de uma foto da infância, cada aluno deverá contar um fato marcante da sua infância ou algo que tenha acontecido. Poderá explorar o local onde morava, como era composta a família na época e sua relação com outros surdos e com a LSB.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação desses fatos com a vida atual - Atividade escrita: Eu ontem e hoje <p>Aulas 05 e 06:</p> <p>Gravidez na adolescência</p> <p>Slides e vídeo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Tu1L8Y-znXM</p> <p>Discussão sobre o tema</p> <p>Aulas 07 e 08</p> <p>Apresentação de um texto sobre gravidez na adolescência, leitura e interpretação de texto.</p> <p>Aulas 09 e 10</p>

Produção textual sobre o tema: Gravidez na adolescência.
AVALIAÇÃO
Avaliação Formativa
OBSERVAÇÕES

Esta sequência foi preparada para o total de 10 (dez) aulas e conseguiu ser cumprida nesse período. Iniciei o trabalho com uma roda de conversa sobre a infância dos alunos, pedindo que cada um deles narrasse fatos marcantes de suas histórias da infância. Antes, porém, perguntei aos alunos quais são as diferenças entre passado, presente e futuro. Ao ler as palavras, que registrei no quadro negro, nenhum aluno conseguiu explicar os significados. Em seguida, realizei o sinal correspondente de cada um deles e alguns alunos começaram a explicar, de maneira genérica:

#EXCERTO13

Passado é uma coisa que aconteceu há muito tempo (ênfatizando a palavra “muito”).
Presente é agora e futuro ainda demora a acontecer. (SAMANTA)

#EXCERTO14

Presente também é presente de aniversário. (ISABEL)

Expliquei que ambas estavam certas. Porém, comecei a questioná-los sobre o passado mais próximo da aula de português, por exemplo, o horário que eles saíram de casa e foram até a escola, indicando que o fato era passado em relação ao momento da aula. Percebi que os alunos faziam algumas confusões temporais e que nem sempre compreendiam o que se tratava de passado ou futuro, sempre enfatizando que o passado era algo que ocorreu há muito tempo. Continuei dando exemplos de situações cotidianas como acordar, tomar café da manhã, almoçar, mostrando o que era passado, presente ou futuro, em relação ao momento da aula. Apesar de ainda haver algumas confusões, os alunos conseguiram compreender. Em seguida, iniciamos uma roda de conversa. Previamente, havia solicitado aos alunos que levassem para a sala de aula ao menos uma foto de sua infância, para que

pudessem contar algum fato interessante. Toda a conversa foi realizada em LSB. Após contarem as histórias, pedi que fizessem a descrição física, comparando o passado com os tempos atuais. Mencionamos aspectos como cabelos, olhos, altura, e ainda fatos como, por exemplo, local onde moravam, como era a casa antiga e como vivem hoje. Os alunos levantaram alguns pontos interessantes como as vestimentas, alegando, por exemplo, que os bebês utilizam fraldas e, ao crescerem, deixam de usar. Foi interessante a colocação de um participante, que contou à turma que um tio, idoso, também usava fraldas devido a uma doença.

Para também trabalhar a gramática normativa da Língua Portuguesa, revisamos o tempo verbal presente do indicativo que já havia sido ensinado em outro momento e comparamos com a escrita, em português do tempo verbal pretérito. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade denominada “Ontem e Hoje”, em que deveriam produzir pequenas frases contando as diferenças discutidas na roda de conversa. Uma das participantes escreveu na atividade:

#EXCERTO15

Ontem eu Maranhão banheiro não tinha casa. Hoje eu casa Uberaba e tem banheiro. Também chuveiro e luz não tinha. Hoje casa tem chuveiro e tudo. (ISABEL)

Achei interessante e pedi à aluna que explicasse a frase para toda a turma. Em LSB, a aluna contou que, quando criança, morava em uma pequena cidade do Maranhão e descreveu um local muito simples. Segundo a aluna, na casa onde morava não havia banheiro, mas sim uma fossa. E também não havia eletricidade. De acordo com a aluna, seus pais decidiram se mudar para a cidade atual devido à falta de emprego e que na casa onde mora tem banheiro e eletricidade. Os demais alunos ficaram surpresos com o relato da participante, e aproveitei para complementar que essa era uma situação muito comum ainda no Brasil, especialmente em cidades do Nordeste. Um dos alunos relatou, em LSB, como registrei, em seguida, em notas de campo:

#EXCERTO16

O Brasil precisa ter mais igualdade. Como pode uma família não ter banheiro e eletricidade? Precisa ter direitos iguais para todas as pessoas. Precisamos lutar para isso, todas as pessoas lutar para ter mais união de direitos (SAMUEL)

Percebo, pela fala desse aluno, ter havido uma oportunidade para o desenvolvimento do letramento crítico, pois o participante demonstra preocupação e consciência acerca da desigualdade social no Brasil e de que é necessário que se faça algo. Como já mencionamos no capítulo anterior, Street (1995) sugere que o letramento crítico, assim como outros letramentos, pode ser uma grande ferramenta para combater desigualdades sociais e promover mudanças em direção a uma sociedade mais justa.

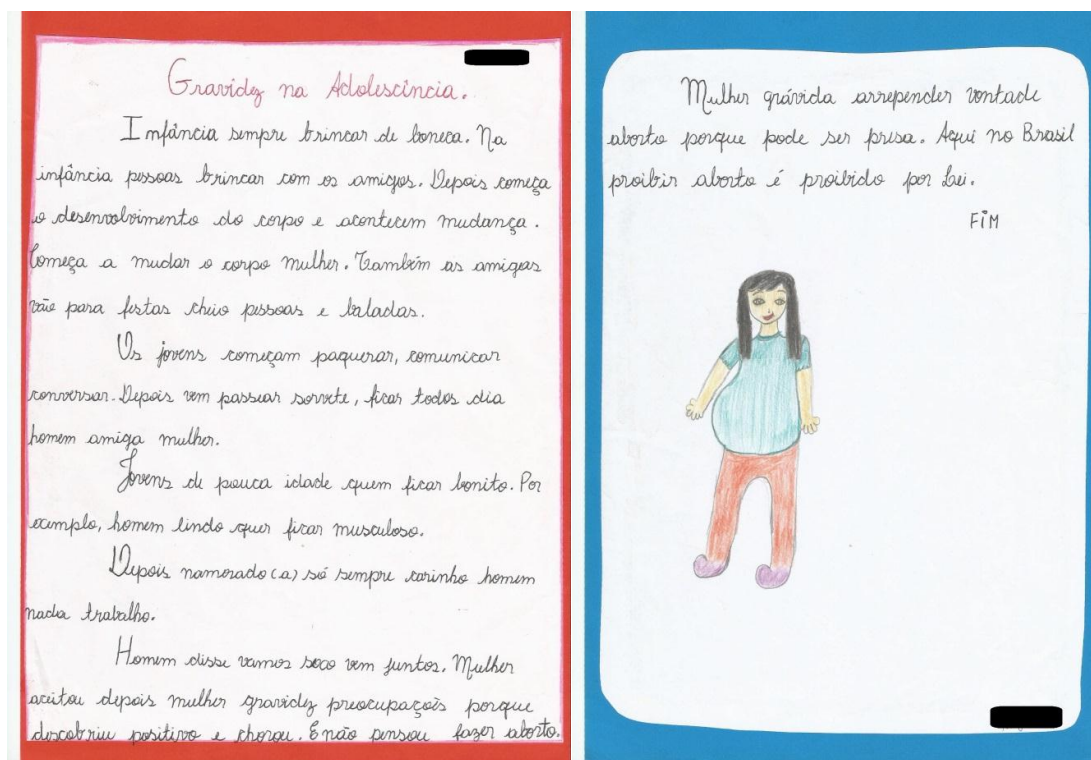
Após essa discussão, começamos a discutir mudanças físicas e comportamentais que ocorrem da infância para a adolescência, envolvendo temas como namoro, festas, entre outros. No primeiro momento, permiti que os alunos expressassem o conhecimento prévio deles acerca dessa temática. Ao entrar em assuntos como namoro, à medida que os alunos narravam os fatos, até mesmo os que aconteceram com eles, eu complementava, apresentando alguma informação ou levantando temas propícios a namoro para discussões. Porém, permiti que eles mesmos apresentassem suas dúvidas e partilhassem suas histórias. Uma das alunas da turma, que já é mãe, contou sobre as mudanças que ocorreram na vida dela após dar à luz. A participante mencionou, em LSB, como relato em notas de campo:

#EXCERTO17

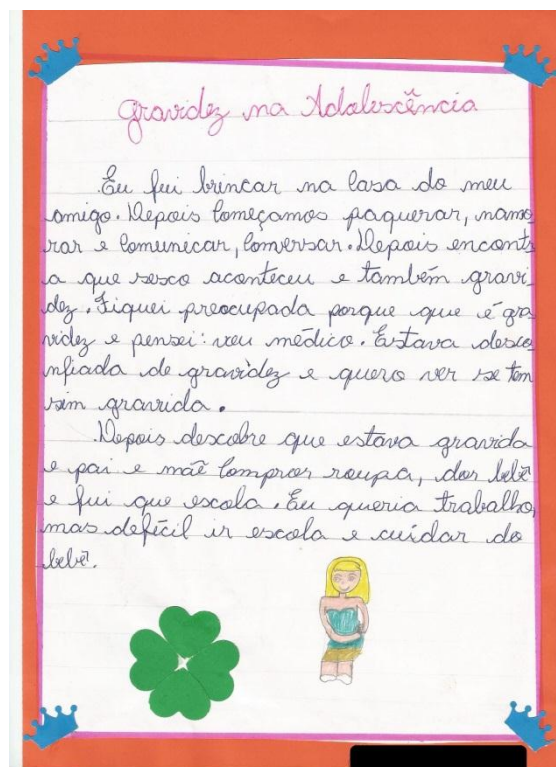
Depois que minha filha nasceu ficou mais difícil estudar porque preciso amamentar e também cuidar do bebê. Às vezes acorda de madrugada e fico com sono na aula. Não é fácil cuidar de criança. Também precisa de muito dinheiro para comprar fraldas, remédios. São muitos remédios porque criança fica doente rápido. (DALILA)

A fala da aluna despertou nos demais colegas a curiosidade e o interesse sobre o tema. Foi, então, que mostrei um vídeo sobre a rotina de uma jovem que engravida na adolescência. Após o vídeo, exibi alguns *slides* de *Power point* acerca da gravidez na adolescência e as consequências que ela traz, tanto boas como ruins. Esse tema chamou muito a atenção dos alunos, especialmente das meninas, que comentavam entre elas ser necessário ter

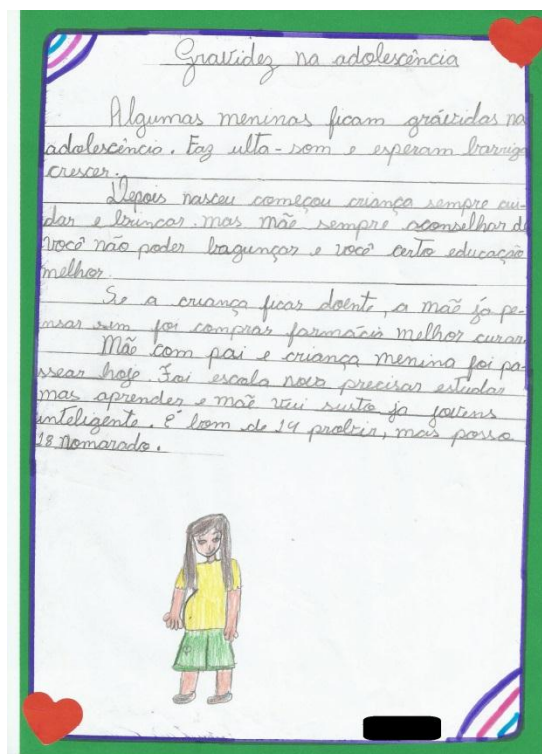
bastante cautela nos namoros. Em seguida, distribuí um artigo de opinião adaptado da *internet*, cuja temática era a gravidez na adolescência. Apesar de ter sido uma leitura um pouco extensa e de difícil vocabulário para o nível da turma, os alunos se interessaram pelo tema. Em seguida, fiz a proposta de uma atividade em que eles deveriam produzir textos com essa temática, como mostro a seguir:



Texto produzido pela participante ISABEL como atividade final da SQ3



Texto produzido pela participante DALILA como atividade final da SQ3



Texto produzido pela participante VERÔNICA como atividade final da SQ3

Observando as produções dos textos e comparando com as primeiras discussões feitas em sala de aula, observo que aparecem nos textos alguns elementos recorrentes nas discussões, como a necessidade de trabalhar para criar os filhos e a dificuldade de continuar os estudos. Chama a atenção o trecho do texto da participante ISABEL:

#EXCERTO18

“Mulher grávida arrepender vontade aborto porque pode ser presa. Aqui no Brasil proibir aborto é proibido por Lei” (Texto de ISABEL)

Durante as aulas, no momento da apresentação de *slides*, mostrei aos alunos algumas imagens de bebês abortados e apresentei duas vertentes: uma que defende a legalização do aborto e outra que é contrária. Houve grande discussão na sala de aula a respeito desse tema e um dos participantes da pesquisa mencionou, em LSB, e registrei em notas de campo:

#EXCERTO19

Quando eu nasci tive muitas doenças e o médico disse que eu estava morto. Mas, na verdade estava vivo. Minha mãe ficou feliz porque é muito triste quando bebê morre. Não sei como tem coragem de matar o filho e fazer aborto. (TADEU)

Expliquei aos alunos que, apesar de ser proibido por Lei, o aborto ocorre muito no Brasil e de forma clandestina. Um dos principais motivos é a gravidez indesejada, especialmente de adolescentes que optam por essa prática. O interessante é que os alunos demonstraram desconhecer essa realidade, e também a existência da prática do aborto. O texto da participante mostra que, após as aulas, ela passou a conhecer o tema e conseguiu discorrer sobre ele. Ao ser questionada sobre seu posicionamento pessoal, a participante relatou ser contra o aborto, pois entende que é como matar uma criança. Independente do posicionamento, o interessante é que a partir das aulas, a aluna conseguiu se posicionar a respeito de um determinado assunto, o que no início da sequência não ocorreu. Esse é um fator relevante para o desenvolvimento do

letramento crítico, pois demonstra que a aluna consegue se posicionar criticamente, formular e expor sua opinião sobre determinado assunto, o que não ocorria antes.

Outro fator que considero relevante é o texto de DALILA que, embora não tenha sido produzido no gênero artigo de opinião e estar mais próximo de uma narração escolar, apresentou elementos importantes:

#EXCERTO20

Eu queria trabalho mas difícil ir escola e cuidar do bebê. (Texto de DALILA)

Embora a aluna tenha produzido o texto como uma narrativa, trata-se de sua própria história de vida, pois a aluna havia dado à luz poucos meses antes. Durante as discussões, a participação dela foi de suma importância, pois mostrou a realidade de uma gravidez na adolescência. A aluna perdeu um ano letivo devido à gravidez e relatou, tanto nas discussões como no texto, que gostaria de trabalhar, mas considera difícil devido ao filho. Ela também relata a dificuldade para manter a criança e, em uma de suas sinalizações em LBS, cita, como relato em notas de campo:

#EXCERTO21

Às vezes, as meninas pensam que é bom ter filho porque pensam que é brincadeira. Não cuidam da vida e logo começam a namorar e ficam grávidas. Mas depois descobrem que é difícil porque tem que cuidar sempre, acordar de madrugada para amamentar e também porque o bebê chora. E para menina que é surda é mais difícil porque precisa sempre de ouvinte para ajudar de madrugada quando o bebê chora porque não consegue ouvir. (DALILA)

O relato da aluna mostra um posicionamento crítico da aluna em relação à sua realidade. Isso sugere que, através de vivências e experiências, o letramento crítico pode ser desenvolvido. Como ressalta Souza (2014), conforme discutido no capítulo teórico, o letramento crítico tem como um de seus objetivos despertar o pensamento crítico em relação a suas próprias crenças, o que Freire (1970) chama de “conscientização crítica”. Neste caso, a aluna passou por uma vivência – a gravidez na adolescência – e, através de

sua fala (“As meninas pensam que é bom ter filho (...) mas depois descobrem que é difícil porque tem que cuidar sempre” #EXCERTO21), percebo que tal vivência proporcionou a ela o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a essa temática da gravidez na adolescência. Dessa forma, entendo que o gênero selecionado para a Sequência Didática não foi o fator mais relevante, mas sim a possibilidade da aluna compartilhar sua experiência e que proporcionou o desenvolvimento da consciência crítica em relação a essa temática.

O relato com a experiência dessa aluna repercutiu em outros textos, como o de VERÔNICA, que registrou, em sua atividade, a necessidade de comprar remédios para o bebê:

#EXCERTO22

“Se a criança ficar doente, a mãe já pensar sim foi comprar farmácia melhor curar”.
(Texto de VERÔNICA)

Percebo que o tema trabalhado nesta Sequência Didática, especialmente a gravidez na adolescência, teve bastante repercussão na sala de aula. É possível notar, devido ao empenho ao longo das aulas que, tanto as meninas, quanto os meninos, ficaram bastante interessados e motivados para a aprendizagem. Entretanto, acredito que nenhum dos alunos conseguiu produzir um texto que de fato se enquadre no gênero: artigo de opinião. Talvez, para essa proposta, seria necessário utilizar uma diversidade maior de textos reais para que os alunos pudessem se adequar ao gênero. Contudo, acredito que, de algum modo, houve maior conscientização dos alunos em relação aos temas trabalhados, especialmente sobre a gravidez na adolescência, após as atividades e discussões em sala de aula.

3.4 A Propaganda Política

A sequência com base no gênero Propaganda Política apresenta a seguinte estrutura:

Sequência Didática 04

DISCIPLINA
Língua Portuguesa escrita (L2)
NOME DO PROFESSOR
Renata Cristina Vilaça Cruz
UNIDADE TEMÁTICA/ CONTEÚDOS
Minha vida no mundo: Eleições
RESUMO
A proposta desta Sequência Didática é apresentar o Gênero Propaganda Política, bem como discutir situações e elementos pertinentes às eleições presidenciais
OBJETIVOS
O objetivo das atividades propostas é fazer com que os alunos consigam desenvolver alguma consciência crítica acerca das eleições, reconhecendo a história dos presidentes do Brasil, bem como as características de uma eleição.
QUANTIDADE DE AULAS
O número de aulas previsto para a realização das atividades é: 10 (dez)
CONHECIMENTOS PRÉVIOS TRABALHADOS PELO PROFESSOR COM OS ALUNOS
ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Quadro; revistas, internet, vídeos, data-show
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS
<p>Aulas 1 e 2 :Introdução ao conteúdo, discutindo com os alunos sobre as eleições e o que eles conhecem a respeito; o que conseguiram acompanhar pela televisão ou internet a respeito das eleições realizadas no ano anterior. Além disso, perguntas sobre o presidente do Brasil.</p> <p>Aulas 3 e 4: - Apresentação de slides com a história dos principais presidentes do Brasil e também das eleições realizadas em 2014.</p> <p>- As funções e cargos eleitorais</p> <p>Aulas 5 e 6: Pesquisa na internet sobre candidatos surdos e vereadores e deputados surdos</p> <p>Aulas 7 e 8: Discussão acerca de propostas de melhorias e também das qualidades que um candidato à presidência deve ter.</p> <p>Aulas 9 e 10: Elaboração das propostas de cada aluno e suas propagandas políticas e apresentação para a comunidade escolar</p> <p>Aulas 10 e 11: Eleições presidenciais na escola</p>

AVALIAÇÃO
Avaliação Formativa, avaliando a aprendizagem dos alunos.
Avaliação Somativa, distribuição de 2 pontos para aqueles que cumprirem todas as atividades.
OBSERVAÇÕES

A Sequência Didática acima foi prevista para ocorrer em doze aulas e o objetivo foi cumprido. Iniciei o trabalho como de costume, construindo uma roda de conversa com os alunos para levantar o conhecimento prévio deles acerca das eleições. Entretanto, percebi que a maioria dos alunos estava bastante alienada nesse assunto e demonstrou não conhecer ou compreender as eleições presidenciais.

Ao questionar quantos presidentes existiam no Brasil, por exemplo, diversos alunos responderam que existiam oito ou dez presidentes. Escrevi a palavra “presidente” no quadro e perguntei o sinal em LSB. Todos os alunos realizaram o sinal corretamente. Então, perguntei quem era e o que fazia o Presidente do Brasil, e apenas um aluno respondeu que era a pessoa responsável por organizar e cuidar de todo o país.

Considero esse fato bastante preocupante, pois mostra total desconhecimento em relação ao governo do país, estado e cidade onde vivem. Entretanto, um dos alunos comentou, em LSB, como relato em notas de campo:

#EXCERTO 23

Eu me lembro das propagandas políticas e que todos os dias passava na televisão à noite sobre eleições, mas não tem interesse para o surdo porque não tem intérprete. O surdo não sabe ler português rápido e só legenda é ruim porque não consigo entender nada. (SAMUEL)

Comentei que essa era realmente uma realidade difícil, mas que não era desculpa para não conhecer nada sobre o assunto, pois o surdo tem outros meios de se informar e pesquisar, e não apenas depender sempre do intérprete. Durante as duas primeiras aulas, tentei realizar algumas comparações com a comunidade escolar, explicando, por exemplo, que há a

diretora da escola, a coordenadora, os professores, os alunos e que há uma hierarquia a ser respeitada como critério de organização. Expliquei que algo semelhante acontecia no sistema governamental: há um presidente do país, governadores de cada estado, prefeitos de municípios, além de senadores e deputados, e que todos eram pessoas eleitas por todo o povo.

Após essa discussão, apresentei *slides* com a história dos principais presidentes do Brasil e as contribuições de cada um deles. O assunto começou a despertar interesse e um dos alunos perguntou como era possível ser candidato à presidência. Expliquei que qualquer pessoa poderia se candidatar e que, se eleita, assumiria o cargo de Presidente da República. O aluno comentou:

#EXCERTO 24

Mas só pode ser presidente se for ouvinte, claro! Surdo é impossível ser candidato e ganhar as eleições porque como posso ser presidente? As pessoas não vão votar em surdo e também isso é coisa de ouvinte. (MANOEL)

Antes mesmo que eu respondesse, o aluno que aparentava conhecer um pouco mais sobre as eleições citou que assistiu a um vídeo de um surdo vereador do estado de São Paulo em uma rede social. No vídeo, em LSB, relatou o aluno, o vereador afirmava que iria lutar pelas causas surdas, bem como de outros deficientes. Foi, então, que complementei que conhecia o tal vereador e que ele realmente era um sujeito bastante politizado e lutava pelos direitos das pessoas com deficiência.

Observo nesses trechos que, em relação à política, os alunos possuíam grande desconhecimento. A participação no início das aulas era mínima, com exceção de um único aluno que se destacou. Relato a importância da família na vida do adolescente, pois, o aluno que se destacou dos demais em relação à política, mencionou que, embora ainda não fosse maior de idade, com o auxílio da mãe, tirou seu título de eleitor e que havia votado, pela primeira vez, na eleição anterior. O aluno relatou considerar importante e que, se é direito dele, deveria exercê-lo. Percebo nessa fala a presença do letramento crítico, pois o aluno tem a consciência de que é um cidadão como qualquer pessoa, e do fato de que ser surdo não o impede de votar. Ao mencionar esse fato,

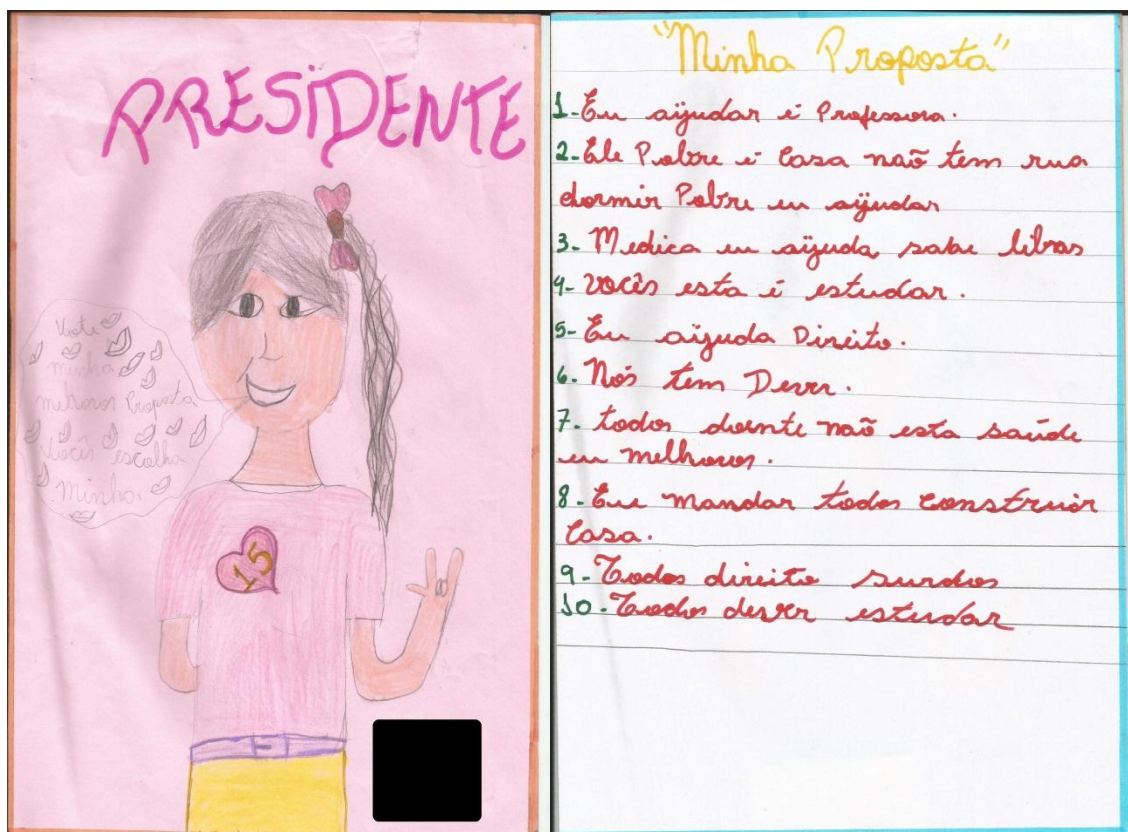
outros alunos demonstraram interesse, como relata este participante em LBS e tomo nota:

#EXCERTO25

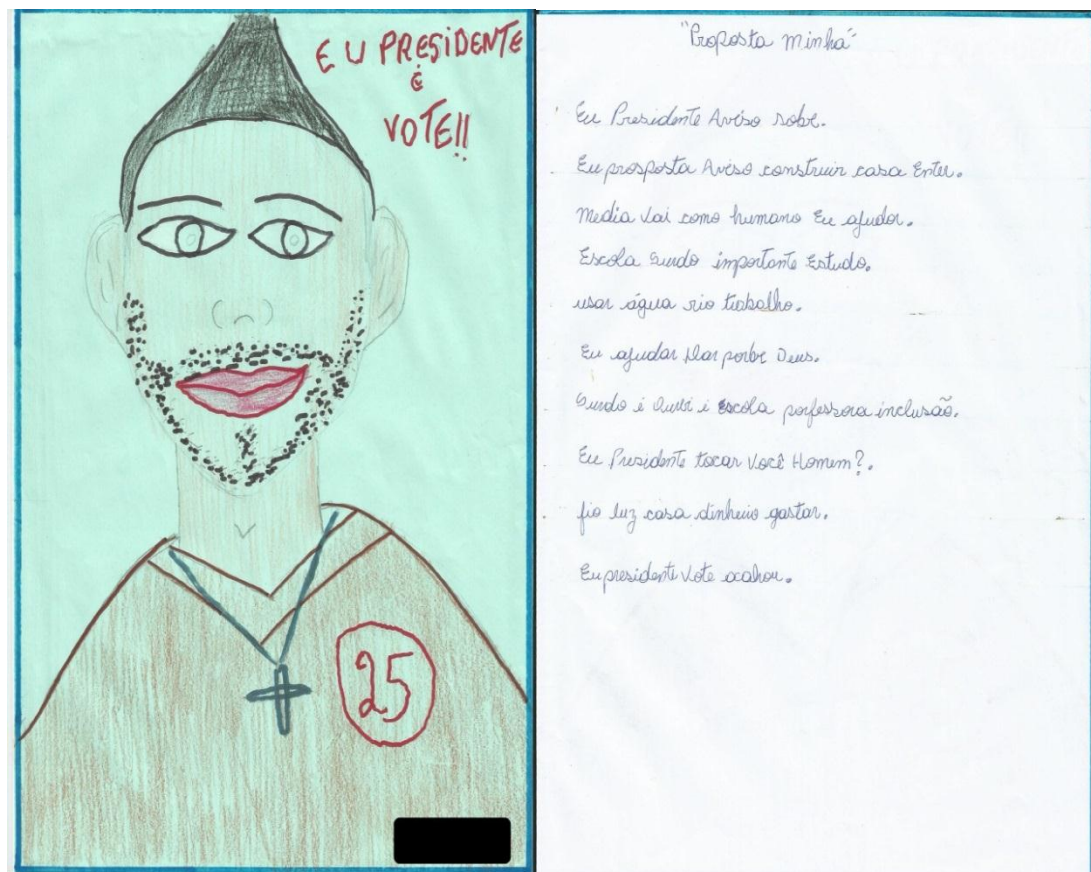
Também quero tirar meu título de eleitor para votar em 2015. (TADEU)

Parabenizei o aluno pela atitude e reafirmei que essa seria uma oportunidade para que todos os demais fizessem o mesmo. Entretanto, complementei que as eleições acontecem apenas de quatro em quatro anos. O fato de não saberem essa informação também demonstra que os alunos estavam alienados, devido à falta de informação sobre o processo eleitoral.

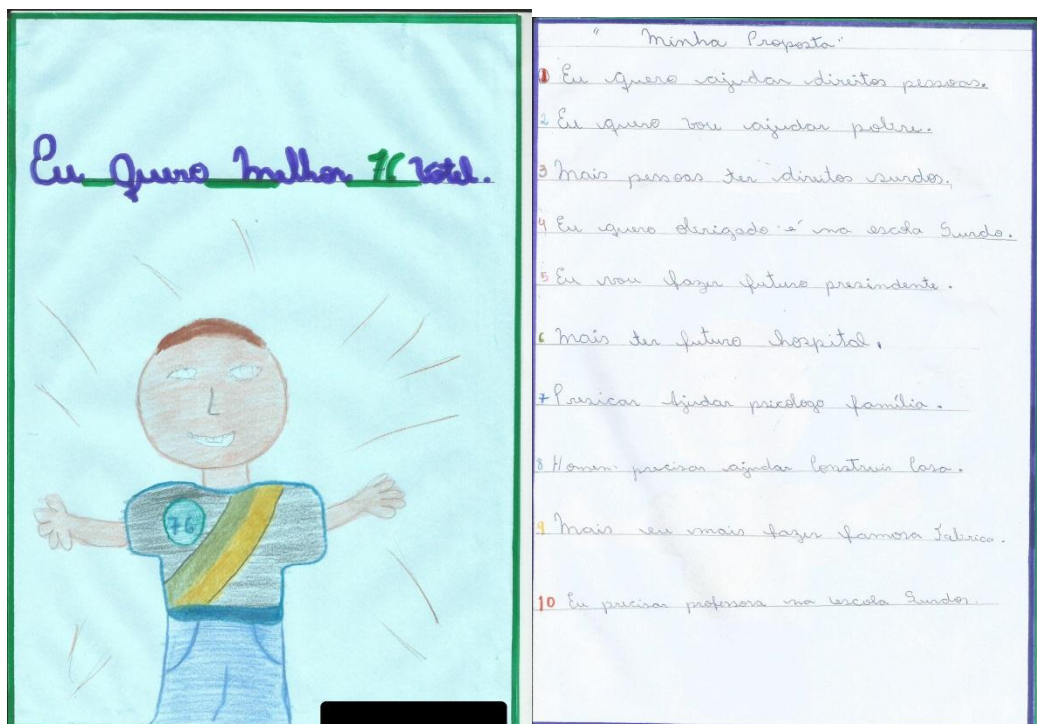
Após a apresentação dos *slides*, discutimos as características que um bom político deve apresentar, como também aquela que os maus políticos apresentam. Em seguida, mostrei aos alunos uma proposta de atividade que seria realizada em três momentos: o primeiro deles, a busca na *internet* do perfil de políticos surdos e também ouvintes no Brasil e suas propostas, e posterior socialização com a turma; em um segundo momento, os alunos tiveram contato com diversos exemplos desse gênero escrito em Língua Portuguesa e realizaram a elaboração de propostas para candidatos à Presidência da República, em que os alunos seriam os candidatos; e no terceiro momento, realizaríamos uma eleição na escola, convidando os demais alunos, professores e funcionários para um debate político e posterior votação. Os alunos acataram a proposta e, a seguir, iniciamos a apresentação e reflexão das propostas de cada candidato. Apresento as propostas de alguns dos participantes:



Texto produzido pela participante VERÔNICA como atividade final da SQ4

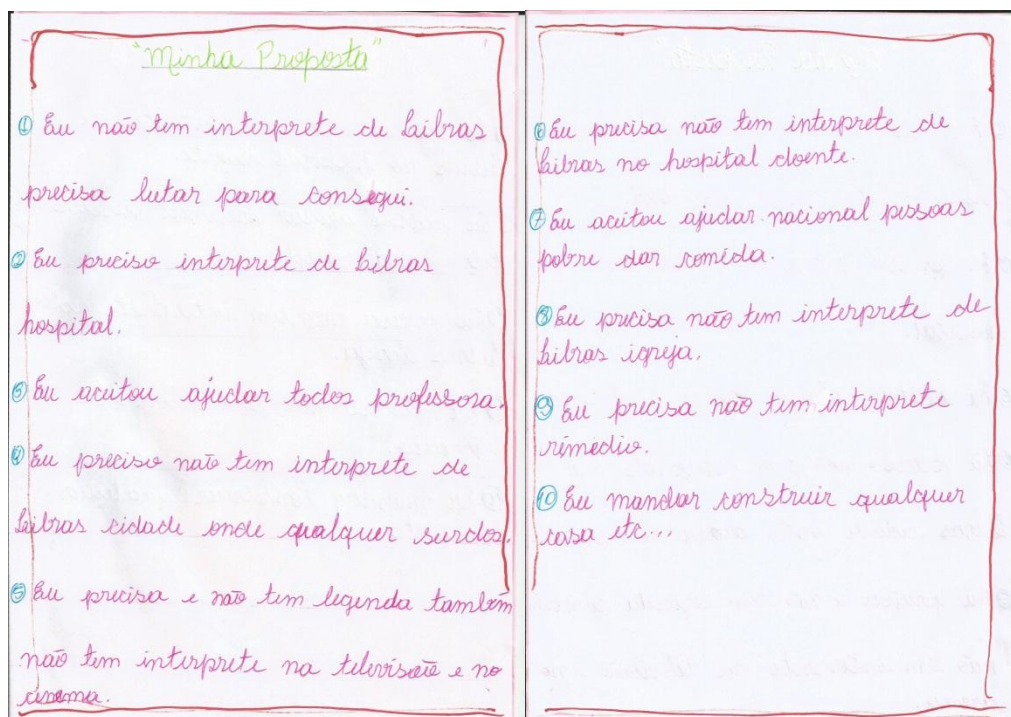


Texto produzido pela participante TIAGO como atividade final da SQ4



Texto produzido pela participante TADEU como atividade final da SQ4





Texto produzido pela participante ISABEL como atividade final da SQ4

Podemos observar que, dentre todas as propostas apresentadas, os alunos destacaram a falta de intérpretes de LBS em locais públicos, como hospitais e escolas, bem como a necessidade de escolas para surdos. Alguns também apontaram a necessidade de ajudar os professores, construção de moradias para pessoas de baixa renda, janela do intérprete em programas de televisão, cursos de LSB para alguns profissionais, como os da medicina. Esses elementos foram bastante discutidos na sala de aula, ao longo da Sequência. Percebi que os alunos se interessaram pelo assunto e começaram a buscar mais informações, especialmente sobre pessoas com deficiência que ingressaram na carreira política.

Após essas atividades, noto que houve grande desenvolvimento do Letramento Crítico nos alunos, visto que, no início das discussões, eles demonstravam total desconhecimento do assunto e, com a atividade final, é perceptível que houve mudança e aprendizado, pois, ao comparar com o início das discussões, quando a maioria dos alunos tinha pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o processo eleitoral, a atividade mostra que muitos apresentaram propostas pensando, inclusive, na comunidade surda como a

inserção de TILSP em locais públicos. Uma característica forte do letramento crítico é possibilitar mudanças no sujeito, especialmente em seu olhar para sua realidade social. Como ressaltam Mattos e Valério (2010), conforme discutido no capítulo teórico, o letramento crítico pretende mudar o lugar social de grupos marginalizados e, ao enxergar a possibilidade de ingressar em uma carreira política, apesar da surdez, o participante passa a ter a possibilidade de mudar sua realidade social.

Após a atividade de registro, realizamos um debate envolvendo todos os alunos e professores da escola, em que cada candidato deveria apresentar suas propostas e responder a perguntas do público. Foi interessante a participação dos professores, que perguntaram aos “candidatos”, por exemplo, sobre como conseguiriam a implantação de intérpretes de LSB ou como conseguiriam recursos, e todos os alunos precisaram debater suas propostas.

Por fim, houve a votação e uma aluna da turma do 8º foi eleita. Uma de suas propostas foi o aumento da remuneração salarial dos professores; a aluna defendeu que os professores precisam ser bem remunerados e valorizados para que o país todo se desenvolva. Acredito que esta sequência tenha sido de grande importância para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos surdos.

Nesse capítulo, apresentei os dados coletados, as sequências didáticas, relatos dos alunos e minhas notas de campo, analisando-os em busca de responder às perguntas de pesquisa. No capítulo seguinte, apresentarei as considerações finais dessa pesquisa e o encaminhamento para investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento as considerações finais acerca da pesquisa realizada, ressaltando que não há respostas prontas e concretas, mas sim tentativas de explicar determinadas práticas de letramento em um contexto específico. Para tanto, faz-se necessário retomar alguns pontos importantes do trabalho.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar como as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa na escola bilíngue em que leciono colaboraram para o desenvolvimento do letramento crítico de alunos surdos. Durante a pesquisa, procurei responder às seguintes perguntas: 1) De que forma as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar para a formação de um aluno surdo letrado? 2) Que tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do letramento crítico em alunos surdos usuários da LSB.

Buscando possíveis respostas para a primeira questão, acredito que o conhecimento dos gêneros textuais é fundamental para a formação de um aluno surdo letrado. Por isso, minha preparação de aulas de Língua Portuguesa na escola bilíngue onde leciono começou com a escolha dos gêneros textuais como textos base no ensino da língua, visto que são textos que circulam na sociedade.

Ao apresentar gêneros como o Perfil Pessoal e o Convite, e proporcionar aos alunos o contato real com esses gêneros em circulação, como na atividade realizada na rede social ou na montagem e divulgação de um convite para a festa junina da escola, notou-se que houve melhora tanto no vocabulário dos alunos, como na compreensão da função social dos gêneros. Em relação ao Perfil Pessoal, nota-se, ainda, o desenvolvimento do letramento crítico, pois, houve mudança no posicionamento dos alunos no sentido de compreenderem a necessidade de decodificar e fornecer dados pessoais corretamente, conforme relatado por alguns. Com isso, eles podem passar a ter maiores chances de se inserir no mercado de trabalho, ao construir um currículo, cujo preenchimento correto depende do conhecimento dos dados do Perfil Pessoal. Embora alguns ainda não tenham idade para ingressar no mercado de trabalho, diversas vezes esse assunto foi mencionado na sala de aula,

mostrando que a atividade despertou nos alunos o interesse pelo tema. Foi interessante perceber o desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas. Ao comparar o início das discussões em que vários alunos demonstravam não saber ou não conhecer as funções sociais dos gêneros apresentados e o encerramento das atividades, nota-se que houve o desenvolvimento do letramento crítico.

Em contrapartida, nas outras duas sequências apresentadas, baseadas nos gêneros Artigo de Opinião e Propaganda Política, percebo que a escolha desses gêneros especificamente não tenha sido o fator mais relevante para o desenvolvimento dos alunos, mas sim, as discussões realizadas em sala de aula. No caso do artigo de Opinião, os alunos demonstraram um pouco mais de conhecimento acerca do tema por ser algo vivenciado, a adolescência. Entretanto, na atividade, não conseguiram produzir um texto com todas as características de um artigo de opinião, provavelmente, por terem pouca familiaridade com o gênero. Já com a Propaganda Política, ao contrário, a maioria dos alunos demonstrou total ignorância do assunto no início das aulas. Isso me leva a crer que, para que se consiga colaborar com a formação de um sujeito surdo letrado, as aulas de Língua Portuguesa devem atentar-se ao fato de que as informações que circulam no meio social não chegam ao surdo da mesma maneira que chegam ao ouvinte, visto que este tem a possibilidade de ouvir rádio, televisão, ler jornais e artigos na *internet*, bem como diversos outros meios que circulam apenas em Língua Portuguesa, enquanto aquele, para quem a Língua Portuguesa é apenas uma língua adicional, é, de certa forma, lesado ao receber informações e notícias, visto que ainda há grande carência de traduções em LSB nos meios de comunicação.

Por isso, acredito que as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar com a formação crítica do aluno surdo, caso se preocupem em utilizar a língua como recurso para que as informações cheguem ao sujeito surdo, não apenas ocupando-se com questões meramente gramaticais. É recomendável, então, que a Língua Portuguesa seja trabalhada a partir de gêneros que circulam na sociedade, pois, através da pesquisa, notou-se que eles colaboraram com o processo de ensino e aprendizagem da língua. Além disso, o professor poderá proporcionar momentos de discussão em LSB, mesmo nas aulas de Língua

Portuguesa escrita, para que o aluno tenha a oportunidade de conceituar e formar opinião em sua língua natural, a Língua de Sinais Brasileira.

Na tentativa de responder à segunda questão: “2) Que tipo de atividade contribui para o desenvolvimento do letramento crítico em alunos surdos usuários da LSB?”, através dos dados analisados, considero que, para que o aluno surdo desenvolva o letramento crítico, há a necessidade de aulas que utilizem discussões em LSB, pois, dessa forma, o aluno tem mais chances de participar efetivamente. As atividades deveriam estimular os alunos a se posicionar, em sua língua (LSB), em relação a assuntos relevantes à sua realidade. Como mencionado anteriormente, não é favorável para o aluno que as atividades das aulas de Língua Portuguesa tenham o fim meramente na gramática normativa da língua, ou seja, na alfabetização com foco apenas na leitura e escrita. Mas, Pelo contrário, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve ser a formação crítica do aluno, através de atividades que lhe possibilitem tornar-se letrado; atividades que estimulem os alunos a pesquisar, que desenvolvam a criatividade e a compreensão das situações reais de seu meio social. Entendo que, o aluno surdo que está inserido em uma educação bilíngue, ao menos nos primeiros anos de sua vida acadêmica (educação infantil e ensino fundamental) tem mais chances de se tornar letrado.

Dentre as atividades analisadas no capítulo anterior, destaco duas sequências com gêneros que, acredito eu, colaboraram consideravelmente para o desenvolvimento do letramento crítico com os alunos surdos: as atividades com o Perfil Pessoal e com a Propaganda Política. Através delas, revelou-se um interesse dos alunos para conhecer as normas de preenchimento de currículo, e é notável, como pode ser observado nos relatos dos alunos, que eles compreenderam as possibilidades de mudar seu lugar social. Através de um currículo bem elaborado, o aluno poderá, por exemplo, almejar empregos melhores de modo a alcançar classes sociais financeiramente mais elevadas. Do mesmo modo, ao compreender que pode se candidatar à Presidência da República, o surdo se coloca em posição de igualdade em relação ao ouvinte, com os mesmos direitos e deveres, superando barreiras sociais.

Além disso, considero que o letramento crítico pode ser desenvolvido através de atividades que dão voz ao aluno. Como sugerido por Cope e

Kalantzis (2012), a valorização das vozes dos alunos, antes silenciadas, faz com que o professor não seja o único dono do saber. Como exemplo, podemos citar as rodas de conversa realizadas no início das Sequências Didáticas apresentadas, em que a professora agiu como mediadora, complementando a fala dos alunos, mas os próprios alunos podiam expressar seus conhecimentos acerca do tema principal da aula.

Por fim, considero necessário ressaltar que, de acordo com a metodologia de ensino bilíngue, cabe ao professor o ensino da língua em sua modalidade escrita. Destaco ainda que a Língua Portuguesa é a de maior circulação no país, e que considero ser extremamente necessário que o surdo a aprenda e adquira boa proficiência de leitura e escrita. Entretanto, como mencionado no capítulo de fundamentação teórica, a maioria dos surdos é de filhos de pais ouvintes, que não têm conhecimento da LSB. O aluno chega à escola sem nenhuma língua internalizada e o processo de aquisição da LSB ocorre concomitantemente ao processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Diante da necessidade de preparar o aluno para a vida social, e tendo em mente que o aluno surdo vive em meio a duas comunidades, surda e ouvinte, acredito que as aulas de Língua Portuguesa tenham a função de elo entre essas duas comunidades e culturas. Assim, mais do que ensinar a ler e a escrever, as aulas de Língua Portuguesa devem ter a função de possibilitar ao surdo comunicar-se com o mundo ouvinte, apresentando-lhe não apenas as diferenças entre as duas línguas e culturas, mas também situações em que elas possam dialogar, sendo-lhe possível perceber em que contextos e para quais fins as duas línguas são utilizadas.

No entanto, acredito que, para que desempenhem essa função, as aulas de Língua Portuguesa devem ocorrer em escolas bilíngues para surdos, especialmente nas séries de Ensino Fundamental. Nas escolas inclusivas, essa realidade não é possível, visto que o ensino de Língua Portuguesa é baseado em metodologias de ensino de português como primeira língua, pois a maioria dos alunos é ouvinte. Mesmo que o professor de Língua Portuguesa do ensino regular opte por proporcionar, em suas aulas, meios que estimulem o desenvolvimento do letramento crítico, sua metodologia de ensino não será a mais adequada para o aluno surdo, pois este tem a Língua Portuguesa como segunda língua.

Ressalto, ainda, a importância da escola de educação bilíngue para surdos, por ser um espaço de excelência para o desenvolvimento do letramento crítico, que é importante para o desenvolvimento deles. O letramento crítico tem como um de seus objetivos o empoderamento, ou seja, o sujeito criticamente letrado pode ampliar sua visão de mundo através do exercício de “ouvir-se ouvindo”, sabendo que suas interpretações e visões de mundo são resultados de seu lugar ou ponto de vista no mundo, e que há modos diferentes de ler e interpretar.

No caso do surdo, a Língua Portuguesa escrita pode desempenhar esse papel de ampliar a visão de mundo e empoderar o aluno surdo, de modo que ele possa refletir criticamente sobre como a linguagem é usada para ter acesso a bens materiais e simbólicos, e sentir-se capaz de apropriá-la para lutar por equidade social. O letramento crítico pode contribuir, ainda, para que o aluno tenha a consciência de que sua língua não é inferior à língua da comunidade ouvinte, mas sim apresenta modos de significação diferentes em alguns pontos e semelhantes em outros. Assim, o aluno surdo toma consciência de que não é desprovido de linguagem, pois tem, à sua disposição, recursos semióticos para se fazer compreender.

Vivenciamos, atualmente, um processo de grande mudança do olhar da sociedade para a pessoa surda, especialmente após a oficialização da LSB como língua. O surdo, antes visto como um deficiente e incapaz, hoje tem ganhado mais espaços na sociedade, nas universidades, na política e em diversas outras áreas. Cresceu, também, a procura de ouvintes por cursos de LSB, o que é um grande passo para a inclusão social. Com a presença de professores surdos mestres e doutores nas universidades, toda a comunidade surda tem ganhado melhorias. Entretanto, sabemos que ainda há um longo percurso a ser trilhado. Com esta pesquisa, espero contribuir para a educação dos surdos de modo que eles se tornem mais letrados e conscientes de seus direitos, deveres, posições sociais e oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. J. M. de F. **Letramentos e Surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. Uberlândia, 2007. Tese de Doutorado – UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a LSB - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 5 de set. 2013.

_____. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LSB - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

CAPOVILLA. F. C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000

ESTEBAN, M. P. S. Tradições na pesquisa qualitativa. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad.: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p.145-191

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

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

GEE, J. P. (1990 [1996]). Social linguistics and literacies. In: **Ideology and Discourses**. 2ª ed. Londres: Taylor and Francis. (1º ed., Falmer Press).

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200 p .

GRANNIER, D. M. O Ensino de Português como L1 e como L2. In: SOUZA, S. L. (org). **O Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas**. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-32.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. 1 ed. São Paulo: Plexus, 2007. 150 p.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem**. [Tradução Marcos Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge, 2012. 454 p.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 295 p.

_____. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 17-39.

LODI, A.C.B.; BORTOLOTTI, E.C.; CAVALMORETI, M. J.Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 2014.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 103 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A – R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. (Org.) 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos, ensino de Língua Estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO, C. M. (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

_____; VALERIO, K. M. **Letramento crítico e Ensino Comunicativo**: lacunas e interseções. Belo Horizonte: RBLA, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA. L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C.; **Formação ‘desformatada’**: práticas com professores de língua inglesa. (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2011. p.279-303

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Porto Alegre, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre, 2002. Tese de Doutorado em Educação – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de educação especial; Programa de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____; CRUZ, C. B. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, R. **Multiletramentos: novos letramentos, linguagem e ensino de línguas**. IEL/UNICAMP. Disponível em: <http://prezi.com/pvdzftth_z_og/multiletramentos/> Acesso em: 10 de out. de 2013.

SANTÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SIGNORINI, I. 2001. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SCHNEUWLY, B. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-134.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, G. R. de. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. Belo Horizonte: 2014. Dissertação de Mestrado – UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STEWART, D. A pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. (orgs). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.

STUMPF, M. R. Aquisição da escrita das Línguas de Sinais. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, 2001. p. 373-381.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The**

written word: studies in literate thought and action. Heidelberg: Springer, 1988. p. 59-72. (Language and Communication Series, v. 23).

_____. (org.) **Cross cultural approaches to literacy.** Cambridge University Press. 1993

_____. **Literacy events and literacy practices:** theory and practice in the New Literacy Studies. New York: 2003.

_____. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London; New York: Longman, 1995.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. 336 p.

STROBEL, K. **Surdos:** Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL:** defining the essentials. *TesolQuartely*, Alexandria, v. 22, no 4, p.575- 592, dec. 1988.

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DO LETRAMENTO CRÍTICO COM ALUNOS SURDOS USUÁRIOS DA LSB”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **William MineoTagata e Renata Cristina Vilaça Cruz**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **compreender como o letramento crítico pode colaborar com o desenvolvimento social dos alunos surdos através das aulas de Língua Portuguesa na escola bilíngue**. Na sua participação você deverá elaborar diários reflexivos acerca das suas aulas de Língua Portuguesa, expondo sua opinião.

Esses diários serão filmados pela pesquisadora, que irá analisá-los, observando de que forma as aulas colaboram para seu desenvolvimento social (ou letramento crítico) e, posteriormente, deletá-los.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em **ter sua identidade reconhecida, mas os pesquisadores se comprometem em tomar os devidos cuidados para que nenhum de seus dados seja reconhecido durante o desenvolvimento da pesquisa**.

Esta pesquisa terá como benefício o esclarecimento e a apresentação de práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento do surdo, além de justificar a importância de um trabalho bilíngue para esta comunidade.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Renata Cristina Vilaça Cruz e / ou William Mineo Tagata – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, n 2121, Bloco G, 2º andar, sala 1G256 Uberlândia –MG/ CEP: 38408-144, fone: (34)3239-4102** Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

