

O LETRAMENTO VISUAL em MATERIAIS DIDÁTICOS

Bilíngues para Surdos

Libras - Língua Portuguesa

ESCOLHAS E PRÁTICAS

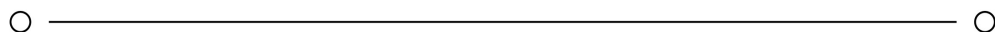
PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR SURDO

Talita Nabas Tavares



TALITA NABAS TAVARES

**O LETRAMENTO VISUAL
EM MATERIAIS DIDÁTICOS
BILÍNGUES PARA SURDOS
(LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA):**



ESCOLHAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR SURDO


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Talita Nabas Tavares - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Talita Nabas Tavares
Revisão: a autora
Livro publicado em: 09/11/2024
Termo de publicação: TP0872024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanielton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T231

Tavares, Talita Nabas.
O Letramento visual em Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (Libras – Língua Portuguesa) : Escolhas e Práticas Pedagógicas do Professor Surdo / Talita Nabas Tavares. --Itapiranga : Schreiber, 2024.
132 p. : il. ; E-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-340-5
DOI: 10.29327/5447603
1. Português para Surdos. 2. Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos. 3. Letramento Visual para Surdos. 4. Inclusão escolar. 5. Formação de professores.
I. Título

CDD 371.912

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Dedico este trabalho aos meus alunos Surdos e toda comunidade Surda, que foram minha base e meu incentivo nos dias mais difíceis, a vocês ofereço todo meu esforço na certeza de indicar um caminho que possa ser trilhado por todos nós.

“

*Sou surda”, não quer dizer: “Não ouço.”
Quer dizer: “Compreendi que sou Surda”*

Emmanuelle Laborit¹

¹ LABORIT, E. O voo da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1996.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	7
PREFÁCIO.....	11
<i>Nanci Araújo Bento</i>	
INTRODUÇÃO.....	13
MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL.....	13
VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA SURDA.....	15
TEMA DA PESQUISA.....	18
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	22
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	24
ESTRUTURA DA ESCRITA.....	26
CAPÍTULO 1	
CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
1.1 A Educação de Surdos.....	27
1.2 Legislação.....	32
1.2.1 Aparatos Legais.....	34
1.3 Libras – Língua Brasileira de Sinais.....	38
1.3.1 Aquisição de Língua.....	39
1.4 Português como Segunda Língua (PL2).....	43
1.4.1 Aprendizagem de Língua.....	43
1.5 Letramento Visual.....	47
1.5.1 Recursos Visuais.....	51
1.6 Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (MDBS).....	52
1.6.1 Funções e Características dos MDBS.....	58
1.6.2 Elementos Visuais.....	61
1.6.3 Uso de Recortes (cenas).....	63
CAPÍTULO 2	
PERCURSO METODOLÓGICO.....	67
2.1 A Metodologia da Pesquisa-ação.....	67
2.2 Contexto da Pesquisa.....	72
2.2.1 Construção do Curso de Extensão.....	73

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
3.1 Dados obtidos no questionário de pesquisa.....	102
3.2 MDBS: discussões no encontro síncrono.....	105
3.3 MDBS: levantamento de dados pela aplicação do questionário final.....	105
3.3.1 Perfil e Atuação Profissional dos Participantes do Curso de Extensão.....	106
3.3.2 Dados relativos aos desafios da Educação de Surdos.....	110
3.4 Validação dos MDBS.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ÍNDICE REMISSIVO.....	129

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu criador e salvador. Também aos meus pais, pelo amor, dedicação e carinho que deram a mim durante toda minha vida, em especial a minha mãe Rosângela, que nunca desistiu de mim e sempre acreditou no meu potencial desde a infância. Obrigada pelos momentos de treinamento fonético, por todos os tratamentos de fala, todas as buscas e terapias de som, obrigada por sempre ver o melhor de mim e o quão longe eu poderia chegar. Saber que você viu essa conquista é meu maior reconhecimento. Meu maior desejo é que Deus ainda lhe dê muito tempo para que eu possa dividir contigo cada conquista. Amo você para sempre, para além da eternidade.

À minha tia Cátia Queirós (*in memoriam*), que, mesmo ausente, está presente em meu coração. Ao meu amigo Samuk, vítima da COVID-19, que, em um momento anterior à vacina, não teve a mesma chance que nós. Sei que ainda vou reencontrá-lo, amá-lo-ei eternamente.

Meus agradecimentos a toda a comunidade Surda, que me constitui como pessoa Surda, dando-me uma cultura, um povo e uma língua, que a cada dia me forma e me transforma em uma pessoa e profissional melhor.

Ao grupo de estudos “Pretas mãos”, agente transformador de toda minha jornada acadêmica; às minhas mestres da Academia, Profa. Dra. Nanci Bento e Profa. Dra. Ires Brito, baianas pretas porretas que me ensinaram o valor da ancestralidade, do ensino decolonial e da força e poderio das minorias pobres, pretas e linguísticas desse Brasil. Obrigada por essa potência em vossas mãos.

Ao meu grupo de pesquisa, composto de professores (de) Surdos, que possibilitou meu desenvolvimento acadêmico, incentivando-me e potencializando meus sinais e minha voz. Em especial, agradeço aos professores Mauricio Cruz, Aline Lima e Mônica Astuto, que me incentivaram a produzir minhas perspectivas e práticas pedagógicas em um nível mais aprofundado.

Aos meus amigos de caminhada, Ana Célia Reis e Renata Silva, que têm sido bálsamo e refúgio em momentos de crise. A vocês, todo o meu amor e gratidão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Camila Höfling, por todo carinho, dedicação e paciência, pessoa que, durante todo esse processo, me mostrou o mais nobre da profissão, a humildade de ouvir e aprender, em todos os momentos, em nossos encontros. Seus momentos de escuta me faziam sentir

a pessoa mais importante do mundo, e minhas lutas as mais árduas e urgentes de toda a Academia. Obrigada por trilhar esse caminho segurando minha mão, mostrando as pedras e criando pontes para que eu pudesse alcançar novos horizontes. Obrigada por sempre me incentivar e acreditar na minha capacidade, mesmo quando eu mesma duvidava de que era possível.

Aos meus alunos Surdos, que me mostraram o valor do amor, da verdade e da perseverança, agradeço o olhar sincero de cada um, o carinho em cada sorriso e a disposição em tentar, na generosidade e inocência da infância, e a cada nova superação. A vocês, eu dedico todo o meu tempo, suor e trabalho, na certeza de que vale a pena cada nova tentativa e conquista.

Em especial, dedico esse trabalho ao Prof. Dr. Nelson Viana, que prontamente aceitou minha inscrição como aluna especial na disciplina intitulada “Fundamentos da Investigação em Ensino e Aprendizagem de Línguas” (FIEAL), e que plantou em mim a semente da pesquisa. Ao Sr. Professor, todo o meu carinho e gratidão. Jamais esquecerei o quanto me senti acolhida pela Academia naquela primeira aula, em tempos de pandemia, que me fez sentir que era possível.

Às professoras Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva e Dra. Sandra Buttros Gattolin de Paula, por todas as trocas, todos os momentos de aprendizagem e todas as palavras de carinho e afeto. A vocês, eu ofereço toda minha gratidão e admiração pela nobreza de cada coração.

Dedico este trabalho a minha amiga, conselheira e parceira de trabalho e vida, Quezia Cavalcanti, por ser luz e sal da minha vida, por mostrar e refletir a imagem de Jesus, por me lembrar todos os dias que sou filha e herdeira de Deus. A você, minha querida irmã, dedico todas as minhas conquistas. Obrigada por ser suporte em momentos difíceis.

Dedico também esse trabalho ao SETILS-UFSCar. Em especial, aos intérpretes Joyce Cristina Souza, Anderson Marques, Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke, Anne Caroline Santana Iriarte, Tatiane Cristina Bonfim e Herbheth Kauê Novaes. Essa jornada não seria possível sem a mediação de vocês. Muito obrigada!

Aos profissionais da Educação de Surdos, participantes desta pesquisa, aos alunos do curso de extensão, aos alunos do Grupo de Pesquisa e Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS) e a tantos outros parceiros de jornada que caminharam comigo, me incentivando e apoiando durante todo o caminho, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL – UFSCar), agradeço pelas disciplinas ministradas, e à Secretaria e Coordenação do Programa, por todo o auxílio. Aos professores e funcionários do PPGL da

UFSCar, meu obrigada pela formação de excelência e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica, em especial à Vanessa Rodrigues, que desde sempre se mostrou preocupada com a minha inclusão e acessibilidade no campus. A vocês, toda minha gratidão e carinho.

À UFSCar, meu lar, minha segurança e refúgio, a esta instituição, todo meu carinho e respeito. Obrigada por me permitir ingressar e permanecer, por toda a acessibilidade linguística, por toda a preocupação e respeito.

Por fim, agradeço aos professores integrantes da Banca Avaliadora, Profa. Dra. Nanci Bento e Prof. Dr. Nelson Viana, que prontamente aceitaram em compô-la e contribuíram para a melhoria deste trabalho com apontamentos cirúrgicos durante minha qualificação. Hoje, pode-se, com toda a autoridade, pôr à prova todo o conhecimento desenvolvido e empenhado neste trabalho.

Obrigada também a você, que, após toda essa trajetória, dedicou-se a ler as propostas e desafios aqui registrados e que, posteriormente a tudo isso, acreditou que tenho conhecimento a ser transmitido. Obrigada por seu interesse e respeito.

PREFÁCIO

A obra *Letramento Visual em Materiais Didáticos Bilingües para Surdos (Libras/Língua Portuguesa): escolhas e práticas pedagógicas da professora surda Talita Nabas Tavares* é um marco transformador na abordagem do letramento voltado para surdos. Pioneira nesse campo, Tavares, professora surda, oferece contribuição única ao compartilhar suas vivências como educadora de Língua Portuguesa para surdos, uma área que ainda carece de referências práticas e metodológicas.

Com uma abordagem inovadora, a autora desconstrói barreiras históricas e desafia a perpetuação de métodos educacionais coloniais que impõem um “jeito ouvinte de ensinar” aos surdos. Em contraponto, Tavares apresenta e defende o “jeito surdo” de lecionar a Língua Portuguesa, traçando um caminho pedagógico que valoriza e respeita as identidades surdas. A obra ressalta, com profundidade e riqueza de detalhes, a importância de adotar uma metodologia baseada no letramento visual, que reflete a forma como as pessoas surdas percebem e compreendem o mundo.

Tavares também evidencia a importância do papel do professor surdo no ensino de português, abordando sua trajetória histórica e sua experiência como professora no ensino fundamental. Ela demonstra como esse professor atua como um agente essencial, transmitindo conhecimentos autênticos da comunidade surda e mediando o aprendizado de forma significativa e eficaz. A autora propõe a criação de materiais didáticos bilíngües (Libras/Língua Portuguesa) que priorizem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, abrindo novos caminhos na pedagogia para surdos.

Destacam-se na obra a clareza das sequências didáticas e a estrutura metodológica dos materiais bilíngües apresentados. Esta obra promete servir como guia e inspiração para professoras e professores de surdos, iluminando práticas que respeitem as especificidades dos estudantes e reafirmando a importância do letramento visual como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento nas comunidades surdas.

Boa leitura!

Nanci Araújo Bento

INTRODUÇÃO

MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL

Antes de discorrer sobre a contextualização desta pesquisa de mestrado, é importante apresentar minha Surdez enquanto característica marcante, que influencia meu olhar e minhas experiências em relação ao trabalho apresentado. Escolho, portanto, escrever em primeira pessoa esta introdução a respeito de minha história e experiência profissional.

Desde a infância, convivo com as dificuldades e particularidades da Surdez. Fui diagnosticada com Surdez Bilateral por volta dos quatro anos de idade, o que favoreceu, desde cedo, meu contato com outras crianças Surdas¹ e minha aquisição de Libras como primeira língua (L1).

Nos anos iniciais da década de 1990, no interior do Estado de São Paulo, minha mãe procurou por especialistas em surdez, e o diagnóstico, aos olhos de minha família, não era favorável. Eu estava atrasada na aquisição de fala, não respondia a quase nenhum estímulo sonoro e, até aquele momento, parecia ser muito difícil uma comunicação mais efetiva entre minha mãe e eu.

Ainda buscando apoio e orientação na rede pública de saúde, comecei a ser atendida pela fonoaudióloga da prefeitura do município e, a partir desse atendimento, tive uma melhora significativa na interação pessoal. Como frequentemente ocorre, o diagnóstico de deficiência intelectual e autismo já havia sido descartado, dando foco apenas à perda auditiva, que já havia sido diagnosticada através de exames audiométricos e avaliações clínicas. Eu precisava começar urgentemente a falar, a entender as pessoas, interagir e responder aos estímulos do mundo ouvinte. Mas isso seria possível?

Lembro-me dos inúmeros atendimentos feitos pela fonoaudióloga aos meus seis ou sete anos; tudo parecia brincadeira. De fato, era, pois aprendia as letras e os animais com a ajuda de imagens e jogos educativos utilizados pela profissional.

Em casa, eu tinha, como tarefa, o treinamento de vocábulos bem-marcados que, por mim, em quase nada eram diferenciados. Sons do P e B ou F e V eram dificilmente entendidos. Após meses de treinamento, tornou-se possível a diferenciação desses fonemas em minha fala.

1 Durante todo o texto, optamos por marcar o termo “Surdo” com letra maiúscula, pois entendemos que, ao não adjetivarmos o aluno, damos a ele condição de Sujeito autônomo e capaz de criar seus próprios conceitos e conexões.

“Se ela aprender Língua de Sinais, nunca conseguirá falar”. Era essa a justificativa dada pelos profissionais sempre que minha mãe os questionava sobre outros métodos ou contextos. Ela percebia que, quando eu estava no hospital, onde tinha contato com outras crianças Surdas, minha interação e comunicação eram mais naturais. Porém, ainda assim, eram momentos isolados que ocorriam enquanto eu esperava atendimento entre um profissional e outro.

Com o tempo, de fato, o treinamento foi positivo e consegui aprender algumas palavras em língua portuguesa. Ainda me comunicava com dificuldade, mas já era possível uma interação; embora meu entendimento fosse comprometido, alcancei o objetivo da fonoaudióloga e já conseguia me comunicar com outras pessoas.

Na escola regular, entretanto, outros desafios apareceram. Aos nove anos, quase na terceira série do Ensino Fundamental I, eu ainda não sabia ler. Lembro-me de passar alguns momentos de constrangimento na escola, o que hoje chamamos de *bullying*. Foi um período muito difícil. Minha professora da época chegou a dizer que eu não iria aprender a ler, nem terminar a escola, e que a surdez sempre seria um limitador na minha educação. Foram tempos difíceis, sem profissionais especializados e com muito pouco incentivo por parte dos professores.

O tempo passou e, quando entrei na fase adulta, os desafios continuaram. Aos dezoito anos, comecei a encontrar dificuldades para me efetivar em empresas. Era difícil interagir durante as dinâmicas e, quando aprovada na fase de seleção, o exame médico de audiometria me restringia, fazendo com que eu não fosse contratada. Não era Surda e tampouco conseguia ouvir.

Hoje, eu posso dizer que superei muitos dos obstáculos que a surdez me apresentou quando me mudei para São Paulo, a capital do estado. Tive um maior contato com a língua de sinais, entendi que a identidade Surda é construída por pessoas iguais a mim e que a Libras transmite não apenas uma comunicação, mas uma cultura, da qual hoje faço parte. Assim, represento e me sinto representada.

Hoje, sou formada em Licenciatura em Letras, Mestre em Linguística e professora efetiva da rede municipal de ensino de São Paulo, na qual atuo em uma escola bilíngue da educação pública, com alunos Surdos do Ensino Fundamental II, podendo utilizar não apenas a minha experiência como pessoa Surda, mas também a observação de minhas práticas em minha vida profissional. Sou uma professora bilíngue e assumo meu papel de protagonista e pesquisadora.

Em conformidade com a minha trajetória, pretendemos, durante nossa pesquisa, considerar alguns fatores importantes para o contexto da educação de Surdos. A presença do professor Surdo na escola bilíngue é evidentemente crucial quando falamos sobre identidade e olhar Surdo. Essa presença é registrada na interação prática de professor e aluno, no dia a dia da rotina escolar.

VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA SURDA

Ao pensar que o professor é agente fundamental no processo de educação, práticas como planejar, avaliar, repensar e refazer caminhos já trilhados podem parecer uma nova chance para a busca de uma educação mais assertiva. Assim, entender como esse professor se distingue dos demais pode ser o início de uma reflexão mais focada e aprofundada.

o professor bilíngue se diferencia como aquele que tem características peculiares, tais como uma postura diferenciada para ensinar, suas crenças, pensamentos, ideias e sua constituição como profissional (Martins; Lacerda, 2013, p. 39).

Tendo como fundamento esta afirmação, cabe a nós algumas reflexões: O que é uma postura diferenciada? Como o professor Surdo transmite ou repassa saberes particulares, tais como crenças, pensamentos, ideias e experiência profissional? Na prática, essas reflexões se misturam às trocas e às vivências compartilhadas a partir da interação Surdo x Surdo.

identificar-se com o outro é simples e complexo. É a partir do outro, do contato com o outro sujeito Surdo que a identidade é descoberta e fortalecida. Tal identidade Surda só será construída pelo encontro Surdo – Surdo (Rosa, 2012 *apud* ARRIENS, 2006, p. 22).

Assim, precisamos refletir sobre a vivência do professor Surdo e suas especificidades como profissional docente, considerando as marcas de sua história e a singularidade do Ser Surdo. Nessa perspectiva, outra característica fundamental do professor Surdo é a capacidade de criar conexões e estabelecer sentidos linguístico e metalinguístico a partir de suas práticas e teorias didáticas tanto em PL2 como em Libras, o que lhe garante uma atuação mais singular e assertiva, ou seja, o professor Surdo apresenta não só a Libras, mas também a Cultura Surda, a construção de identidade e outras características do processo de ensino-aprendizagem e da formação das pessoas Surdas.

Assim, é preciso considerar a presença do professor Surdo e sua interação com o aluno Surdo, ambos com a mesma língua, em paridade com as suas vivências, contribuindo para a autoestima do estudante e seus benefícios culturais. Ou seja, em sala de aula, quando temos a presença do professor Surdo, temos uma compatibilidade linguística, o aluno Surdo consegue se projetar no modelo linguístico representado pelo professor Surdo, criando uma interação intrínseca entre o aluno Surdo e o professor.

possibilitando várias interações fundamentais para que a criança surda realize durante a dialogia múltiplas leituras e interpretações que a levam a descobertas de sentidos nos enunciados produzidos pelo professor em sua língua natural - Libras e a motivem a realizar reflexões/ transferências metalinguísticas sobre o ensino de conteúdos permeados pela Língua Portuguesa (L2) (Martins; Lacerda, 2013, p. 41).

Entendemos, então, que os enunciados produzidos em Libras pelo professor Surdo geram no aluno Surdo uma compreensão dialógica, em que o domínio e reflexões em Libras geram competências leitoras e escritoras a partir desse ensino em PL2.

No dia a dia do aluno Surdo, esses enunciados precisam, de fato, conter e fazer sentido. A presença do professor Surdo contribui para que esse primeiro contato seja apresentado em Libras, por uma pessoa Surda, a partir de seu olhar singular de pessoa Surda.

Portanto, é preciso refletir e considerar as inúmeras necessidades do aluno Surdo, além de lhes atribuir autonomia na construção e no domínio efetivo de línguas, tanto L1 como L2, incentivando-o à interação e à produção de significados.

Efetivamente, no dia a dia escolar, é necessário traduzir a rotina e o envolvimento do aluno Surdo, em relação ao uso prático e social das duas línguas. Se pensarmos que a língua é viva e faz parte intrinsecamente da vivência humana, cabe então não só ao aluno, mas também ao professor Surdo, garantir o uso social e prático tanto da Libras quanto do Português em modalidade escrita. Além disso, é preciso considerar qual é a qualidade desse ensino e qual perspectiva é considerada na construção dessa aprendizagem.

Ao compreender o ensino de línguas em escolas bilíngues, precisamos entender que existe efetivamente o ensino de duas línguas em duas modalidades e que, na prática, cada língua se desenvolve em momentos diferentes, alcançando objetivos distintos.

Tomando minha experiência profissional e pessoal como referência, observo que pouco se fala do ensino de línguas no contexto específico da escola bilíngue. Por isso, é preciso entender que tal processo deve acontecer de maneira planejada e estruturada, assim como no ensino de outras línguas. Medeiros (2021) apresenta o ensino da língua como um espaço de interação:

O Sujeito dessa concepção vai além do eu, que passa a informação e do tu, visto como receptor. Isso significa que é levado em conta todo o processo de comunicação tendo como pano de fundo o contexto situacional que os sujeitos estão inseridos, ou seja, nessa concepção a linguagem é vista como espaço de exteriorização, não apenas de ideias, mas também de ideologias pautadas em determinada situação sociocultural com a intenção de agir sobre o outro, atuando sobre o interlocutor (Medeiros, 2021, p. 21).

Embora essa concepção de ensino de língua seja, para nós, um caminho correto a ser seguido, apenas isso não garante um ensino eficaz e de qualidade; muitos outros fatores intervêm nesse contexto, e a presença do professor Surdo é um fator relevante nessa perspectiva.

Sendo assim, valorizar as experiências do professor Surdo, suas escolhas metodológicas e sua subjetividade enquanto pessoa Surda, pode ser um caminho assertivo do processo educativo.

A valorização do professor Surdo e sua formação é muito importante, pois como ele compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos Surdos, poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo. Pode colaborar também para a constituição da individualidade, possibilitando uma internalização de conceitos e conhecimentos já mediados pelo seu par/outra Surda, favorecendo assim uma aprendizagem adequada para o favorecimento de processos de interação e aprendizagem (Martins; Lacerda, 2013, p. 43).

Se considerarmos esse processo de interação entre aluno e professor Surdo, é possível compreender uma relação de identificação entre ambos, pois o aluno vê em seu professor um modelo e, ao professor é revisitado seu passado de aprendiz, criando uma ligação mais significativa entre ambos.

Nossa intenção com esta investigação não é começar ou instigar uma rivalidade entre professores Surdos e ouvintes, mas pontuar o quanto a presença do modelo Surdo pode contribuir para um ensino mais assertivo no contexto de educação bilíngue para alunos Surdos.

Após tais considerações sobre meu próprio processo e minha própria trajetória, entramos definitivamente no tema desta pesquisa. Antes de mais nada, é importante pontuar que este trabalho apresenta considerações e reflexões importantes sobre meu processo como professora Surda, mais especificamente sobre minha trajetória na elaboração de materiais didáticos para o ensino de PL2 no contexto da escola pública bilíngue. Consideramos tal pesquisa, de certa forma, pioneira para os estudos Surdos. Consideramos também a consistência do tema, assim como sua relevância técnico-científica inovadora, original e insurgente, possibilitando maior aprimoramento epistemológico sobre a produção de Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (doravante, MDBS¹) de cunho pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças Surdas. Reforçamos ainda que tais reflexões são direcionadas ao público Surdo usuário da Libras.

1 MDBS: Nesse texto, optamos por nomear os Materiais Didáticos como “Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos” (MDBS), como forma de diferenciá-los dos demais MDs encontrados no mercado. Ao longo do texto, detalharemos tais diferenças.

TEMA DA PESQUISA

Nos últimos anos, fala-se muito sobre a importância do ensino bilíngue na educação de Surdos. Este trabalho pretende trazer reflexões que possibilitem responder a questões que permeiam o próprio sentido e entendimento deste contexto educacional, ou seja, nossa intenção nesta investigação é responder às demandas peculiares do ensino de Surdos.

De fato, é desafiador tentar responder algumas poucas perguntas mediante às inúmeras indagações que nos são apresentadas sempre que pensamos na realidade da escola e do ensino para Surdos. Podemos nos perguntar: educação bilíngue para quem? Como ensinar português ao aluno Surdo? O que diferencia os termos aquisição e aprendizagem de língua? Há diferenças teórico-metodológicas entre professores ouvintes e Surdos? Como pesquisadora, é comum querer ao menos tentar responder todas essas perguntas. Porém, neste trabalho, vamos voltar nossa atenção e nossos esforços para questões que entendemos ser de maior urgência em nosso contexto. Essas reflexões trazem inquietações em relação às práticas de ensino de línguas para alunos Surdos, em especial o português e a Libras.

Assim, trazemos o conceito de **prática educativa**, ou seja,

“A capacidade de o educador somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto, com o seu educando, concorrer para a transformação do mundo” (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 156-157).

Muito já se avançou em comparação a um passado não muito distante. Mas, ainda assim, ao refletir sobre a realidade encontrada hoje nas escolas bilíngues, trazemos em nossa discussão vários pontos que precisam ser revistos e reavaliados. Uma das questões que têm ganhado especial interesse por nossa parte diz respeito à produção e desenvolvimento de MDs neste contexto educacional específico.

Santos (2020, p. 23) afirma que “[...] os materiais didáticos podem ser qualquer coisa empregada por professor e alunos para facilitar a aprendizagem”. Na prática, é possível realmente utilizar muita coisa para fins pedagógicos, como uma simples folha de papel A4 que pode se tornar um excelente recurso, caso sua função e uso sejam reconduzidos e repensados.

Para o professor, é sempre possível esse olhar mais utilitário para objetos corriqueiros do dia a dia, fazendo com que muita coisa do espaço escolar tenha sua função redirecionada.

O olhar do professor é o elemento-chave no processo de elaboração de materiais didáticos, pois, ao observar determinado objeto (também músicas, filmes, livros, textos, fotos, propagandas, entre outros), consegue perceber sua utilidade no contexto de sala de aula.” (Santos, 2020, p. 23).

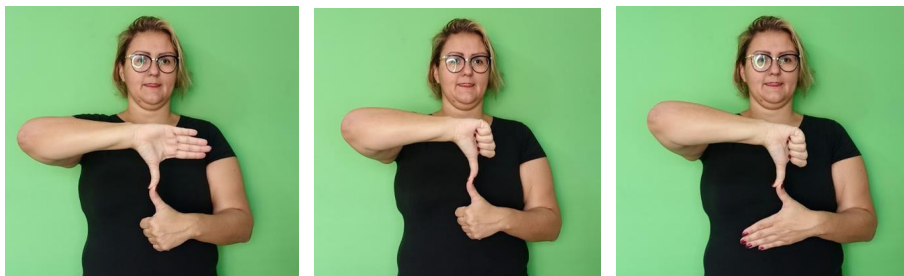
De fato, o professor é agente fundamental para que todo material possa ter outras funções e objetivos a partir de critérios e conteúdos apresentados aos alunos. Por isso, cabe ao docente compreender e assimilar em qual contexto cada material pode ou deve ser usado.

Além disso, é possível ainda que o professor use não apenas os materiais e objetos, mas também contextos e atividades interculturais e plurilíngues a fim de propor uma maior gama de possibilidades durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim também ocorre com o professor Surdo, uma vez que, sendo capaz de construir conexões entre materiais, contextos e língua, tais recursos ganham um valor mais elevado em relação a outras escolhas feitas por professores ouvintes.

Como exemplo, tem-se o uso de classificadores em Libras, que são elementos linguísticos próprios da Língua de Sinais e que, muitas vezes, validam o código escrito, sendo visualmente mais bem compreendidos.

Como acontece a seguir com os sinais das Américas, muitas vezes o próprio uso do sinal em Libras já transmite ao aluno uma compreensão.

Figura 1: Sinais das Américas



Fonte: Acervo próprio.

Nesse caso, os sinais realizados em Libras podem ser caracterizados também como um MDDBS, pois durante sua execução eles assumem visualmente a função dos mapas, da América do Norte, Central e do Sul, respectivamente. Visualmente, é possível construir significado para os Sinais realizados em Libras, sem necessariamente possuir os mapas físicos presentes durante a aula.

Hoje, na cidade de São Paulo, município no qual estamos inseridos, já há uma geração de profissionais Surdos, falantes da língua de sinais e atuantes no ensino da Libras que são subaproveitados na realidade das escolas paulistas identificadas como bilíngues, mesmo estando aptos e atendendo às formações

técnicas e pedagógicas que este tipo de atuação exige. Ou seja, ainda que o Surdo se instrumentalize e esteja apto para atuar como professor Surdo, há ainda certa preferência pelos profissionais ouvintes.

A consequência disso é um prejuízo em relação às perspectivas teórico-metodológicas e à prática do bilinguismo (cuja discussão será retomada mais detalhadamente), impactando nos modos como crianças Surdas aprendem ou deixam de aprender o português como segunda língua (doravante, PL2). Mesmo sendo cada vez mais comum encontrar Surdos formados em Pedagogia, Letras-Libras, Matemática, História, Educação Física, dentre outros cursos, ainda é exceção a atuação desses profissionais como professores regentes nas escolas da Educação Básica. Os Surdos nas escolas bilíngues ainda atuam como Instrutores¹, que têm um papel diferente do professor e que pouco podem contribuir para um ensino mais eficaz e de qualidade.

A própria nomenclatura de **Instrutor Surdo**, conforme os instrumentos legais que regulamentam a função na cidade de São Paulo, é bastante questionável, posto que essa distinção técnica entre professor e instrutor delimita espaços de atuação e visa subcategorizar o profissional Surdo que atua na Educação Básica, uma vez que, para o ensino de língua portuguesa como L2, não há a categoria instrutor ouvinte, estabelecendo um contínuo comparativo entre a atuação dos dois profissionais.

O fato é que as próprias portarias ainda limitam o profissional Surdo a um papel coadjuvante no ensino do aluno Surdo, vendo-o apenas como instrutor e não como professor formado e capacitado para o ensino escolar.

A utilização da nomenclatura “instrutor surdo” na contratação de educadores surdos em algumas redes públicas de ensino coloca em evidência a manutenção de uma visão preconceituosa em relação às pessoas Surdas e à língua de sinais. A subsistência da ideia de incapacidade do Surdo e da instrumentalização da língua de sinais, embutidas na ideia de um “instrutor de Libras”, é ainda uma realidade na educação dos Surdos (Rocha; Nascimento, 2019, p. 11).

A simples concepção de incapacidade já torna, no mínimo, tal pensamento atroz em relação ao sujeito Surdo, pois a surdez em nada o impede de ensinar e aprender. Tais dificuldades em relação à presença de professores Surdos nas escolas bilíngues fazem com que esse ensino ocorra de maneira unilateral, ora apenas em Língua de Sinais, ora apenas em Língua Portuguesa, e que o bilinguismo tanto almejado por diversos defensores deste contexto educacional

¹ Para mais informações sobre os cargos no contexto educacional bilíngue, recomenda-se a leitura do Decreto n. 52.785, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011> Acesso em agosto 2023.

ocorra em segundo plano. “Os sujeitos Surdos seriam tão bons ou até melhores professores de Surdos quanto os ouvintes por terem fluência em língua de Sinais, bem como por identificarem-se culturalmente com os Surdos” (RANGEL, 2012, p. 223).

É notório que ainda haja um falso pensamento de que a educação bilíngue só ocorra no ensino da Libras enquanto L1 e que sua importância prevaleça em relação à Língua Portuguesa como L2. Nesse sentido, este trabalho está diretamente ligado ao uso de MDs no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, com vistas a questionar, entender e analisar o *modus operandi* das escolhas e práticas pedagógicas² do professor Surdo em escolas bilíngues enquanto espaços efetivamente inclusivos.

Portanto, a visão que se pretende questionar nesta pesquisa é a de como ocorre o ensino bilíngue nas escolas de Surdos, quais MDs são utilizados para que de fato o ensino se dê nas duas línguas e quais as características existentes nas escolhas e práticas pedagógicas do professor Surdo.

2 As escolhas e práticas pedagógicas são utilizadas pelos professores com o objetivo de ajudar o aluno a construir seu conhecimento. São soluções encontradas pelo docente para extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a adquirir e a fixar o conteúdo que foi ministrado.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Partindo de minhas experiências práticas, adquiridas ao longo de quase oito anos como professora Surda de língua portuguesa para alunos também Surdos, e dos estudos teóricos, no curso de Pedagogia, Educação Especial com foco em surdez, Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e outros estudos iniciais sobre o assunto, pude perceber o quão longe estamos de apresentar modelos, metodologias e práticas assertivas no ensino da língua portuguesa enquanto L2 ao aluno Surdo.

Grande parte dos estudantes desse contexto possui defasagem e atraso, às vezes irreparáveis, na aquisição da língua portuguesa. Cabe ao professor transpor essa barreira, de maneira que o aluno se sinta confiante e confortável em explorar possibilidades e caminhos em sua aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do professor Surdo é fundamental para despertar no aluno o desejo de entender o mundo ouvinte expresso em língua portuguesa por intermédio de alguém que, como ele, apreende as coisas do mundo por uma perspectiva visuoespacial.

Como par linguístico do aluno Surdo, consigo me aproximar da realidade dos estudantes, de tal modo que aprender e ensinar deixam de ser procedimentos distintos e passam a ser correlatos. Isso porque a experiência de escrita em língua portuguesa e suas possibilidades de acerto e erro se tornam um atrativo nas aulas de português, ou seja, o aluno perde o medo de errar e, por ter o professor Surdo como modelo linguístico, passa a ver nele um ideal possível de ser alcançado. Além disso, ao perceber que o professor se expressa tanto em Libras como em português, o aluno passa a tê-lo como referência em ambas as línguas.

Incentivar os alunos a desenvolverem escolhas mais aprofundadas no português escrito e a questionarem seus significados, não apenas a grafia lexical, mas os diversos elementos comunicacionais da língua portuguesa, é um desafio que, como professora Surda, certamente encaro de forma distinta do profissional ouvinte.

A Libras é a língua/meio de instrução do sujeito Surdo na sala de aula, sendo que sua ausência restringe a evolução da aprendizagem da L2. A presença do professor-mediador bilíngue é fundamental para que as possibilidades de interpretação possam ser exploradas, assim como o trabalho do letramento, da leitura contextualizada, seja mais bem aprofundado, além do uso de recursos visuais e sensoriais que estimulem a curiosidade do aluno Surdo sobre os significados da língua portuguesa escrita.

Portanto, este trabalho de pesquisa se justifica pela urgente necessidade de entender os modos como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem de línguas no espaço escolar entre professores e alunos Surdos, buscando compreender quais recursos, escolhas e práticas pedagógicas podem ser usados pelo professor Surdo para potencializar a aquisição e a aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos Surdos, a partir da elaboração de MDBS que abarquem uma perspectiva educacional própria da cultura e identidade Surda.

Na sociedade em que vivemos, onde o letramento está íntima e intrinsecamente ligado à noção de desenvolvimento, progresso, capacidade intelectual e sucesso pessoal, o livro, em especial o livro didático – instrumento ainda imprescindível e representativo dessa atividade – assume importância crucial (Santos, 2020, p. 34).

Como professora atuante no contexto escolar público bilíngue, posso afirmar que, de maneira geral, nossa sociedade ainda conecta a capacidade de aprender ao uso, não apenas do livro didático (LD), mas também de materiais didáticos que, por ora, se apresentam como voltados às didáticas do ensino.

No contexto atual da escola pública bilíngue, parte considerável dos recursos e materiais disponíveis ainda se encontra em Língua Portuguesa, pouco atendendo às necessidades do aluno Surdo.

Inseridos nessa realidade, propomos a discussão de atividades e materiais didáticos que, uma vez elaborados por nós, professores (de) Surdos¹, e aplicados em nossa prática docente, possam ser manuseados, observados, repensados e, posteriormente, apresentados no decorrer deste trabalho como opção e recurso para o ensino de português como L2 a alunos Surdos.

Durante esta pesquisa, além da elaboração dos MDBS, ofertamos um curso de extensão na modalidade EaD, no qual professores e profissionais de Libras, atuantes no ensino de alunos Surdos usuários da Libras, tiveram a possibilidade de conhecer tais materiais, discutir sua aplicabilidade em sala e contribuir para uma validação, que será apresentada no final deste trabalho.

1 Entendemos que há uma dissociação entre Ser professor Surdo e Ser professor (de) Surdos, uma vez que a prática docente do professor Surdo é uma das singularidades apresentadas nessa pesquisa.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Para investigar possíveis problematizações deste contexto, consideramos a necessidade de refletir a respeito da principal dificuldade em nosso entendimento do que é o processo de ensino de PL2 para alunos Surdos, e como a elaboração e a utilização de materiais didáticos próprios pensados para esse contexto pode contribuir para uma melhor estruturação do ensino e uma melhor compreensão desse processo na educação básica.

Desse modo, consideramos **duas perguntas de pesquisa** centrais para começarmos a entender tamanho desafio e problemática.

- ❖ Como sequências didático-pedagógicas de ensino de PL2, planejadas a partir de um contexto bilíngue em uma perspectiva visual, experimental e sensorial, podem ser concretizadas por meio da elaboração e do desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues para Surdos?
- ❖ Como o letramento visual, presente em materiais didáticos bilíngues para Surdos, pode influenciar as escolhas e práticas pedagógicas do professor Surdo?

A partir dessas questões, vimos que o caminho traçado nesta pesquisa contribuiu para pensar em como o professor Surdo conduz suas escolhas e práticas pedagógicas, sem limitar ou simplificar essa discussão de como ensinar o aluno Surdo sem depender de modelos de MDs.

A valorização do professor Surdo e sua formação é muito importante, pois como ele compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos Surdos, poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo (Martins; Lacerda, 2013, p. 43).

Essas perguntas têm sido nosso ponto de partida em relação aos estudos e elaboração de materiais didáticos pensados em uma perspectiva bilíngue de ensino para alunos Surdos. Entendemos que tais questões precisam ser exploradas sob um olhar mais aproximado da prática de ensino e da vivência da rotina escolar e dos diferentes contextos e estágios encontrados na realidade da sala de aula, uma vez que cada aluno traz consigo uma vivência e experiência singular e que, no coletivo, essas especificidades precisam ser entendidas a partir de uma perspectiva mais inclusiva em relação ao processo de aprendizagem de cada estudante.

Sendo assim, nosso **objetivo principal** é refletir sobre nossa própria prática e repensar as escolhas pedagógicas utilizadas na rotina escolar e no ensino do português como L2, por exemplo, quais recursos visuais são mais assertivos, em quais situações o uso de gêneros textuais nos ajudam na explanação dos conceitos aos alunos Surdos, dentre outras práticas.

Nossos objetivos se configuram na análise de propostas visuais de atividades bilíngues, nas quais o letramento visual é alicerce central, ou seja, buscamos analisar algumas de nossas práticas pedagógicas e materiais didáticos produzidos à luz de uma perspectiva bilíngue defendida por Quadros (2011), Fernandes (2013) e Perlin (2012), dentre outros teóricos da Educação de Surdos.

Entendemos o uso de Materiais Didáticos como um importante recurso para o ensino de línguas. Portanto, em nossos estudos, vemos que, para ensinar PL2 ao aluno Surdo, o professor Surdo também precisa aprender como é o processo do ensino de línguas, uma vez que é atribuído a ele tanto o ensino da Libras, como primeira língua, como do português, em uma perspectiva adicional, ou seja, como PL2.

Para nós, professores pesquisadores inconformados com a ausência de materiais e pesquisas que respondam, dialoguem ou contribuam com nossas dificuldades em sala de aula, é compreensível a intenção de aproximar estudos já conhecidos do Ensino de Línguas, como aqueles sobre língua estrangeira, língua adicional e segunda língua, algo possível no contexto da Educação de Surdos.

Sobretudo, entendemos que a Libras, no contexto bilíngue, precisa ser a base e a estrutura de todo o processo de ensino-aprendizagem e que, assim como a construção de conceitos e significados já trabalhados a partir da L1, essa construção na língua portuguesa precisa ser realizada com o apoio da visualidade e da experiência sensorial, uma vez que os conceitos já adquiridos em Libras serão, a partir dela, construídos e classificados no português como segunda língua, por meio de um processo mais orgânico e natural.

ESTRUTURA DA ESCRITA

Este trabalho está organizado em três capítulos. Ele é iniciado pela Introdução, na qual os questionamentos norteadores da pesquisa são apresentados, contextualizando a problemática encontrada e possíveis reflexões para minimização das dificuldades, além de trazer as justificativas da pesquisa, os objetivos e as perguntas norteadoras da investigação.

No primeiro capítulo, encontra-se o **embasamento teórico** desta pesquisa. Inicialmente, é apresentado um breve relato sobre a Educação de Surdos no Brasil, construindo um panorama do cenário atual do ensino bilíngue. Além disso, estabelecemos uma reflexão a respeito das diferenças entre a aquisição da Libras e o ensino do português como segunda língua. Posteriormente, desenvolvemos conceitos e definições de Letramento Visual, seus elementos e o uso de recortes (trechos de filmes) como estratégia de ensino.

No segundo capítulo, apresentamos o **percurso metodológico** e os respectivos instrumentos usados para a coleta de dados. Descrevemos também a natureza desta pesquisa, sua aplicação prática, além de apresentarmos os resultados da produção e elaboração dos materiais didáticos bilíngues para o ensino de português como segunda língua para Surdos. Também explicamos como se deu o desenvolvimento do curso de extensão ministrado e a aplicação do questionário final, que tinha como objetivo verificar a validação dos participantes com relação aos MDBS.

Finalmente, no terceiro capítulo, os **dados obtidos** na pesquisa são apresentados e **analisados**. Nele, refletimos sobre a importância e as contribuições deste trabalho e seus possíveis encaminhamentos. Nesse capítulo, retomamos os objetivos apresentados e respondemos às duas questões da pesquisa.

Esta escrita se encerra com algumas **Considerações Finais**, seguidas das **Referências Bibliográficas**.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, encontra-se o embasamento teórico desta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se um breve relato sobre a educação de Surdos no Brasil, construindo um panorama do cenário atual do ensino bilíngue. Além disso, estabelece-se uma reflexão a respeito das diferenças entre a aquisição da Libras e o ensino do português como segunda língua. Posteriormente, desenvolvem-se conceitos e definições do Letramento Visual.

1.1 A Educação de Surdos

A Educação de Surdos tem, em sua história, um passado de muitas lutas e desafios, refletidos, muitas vezes, na ausência, mas também na oferta da educação de Surdos que não se estende por todo o território nacional, mas em lugares onde avanços já podem ser observados, como em alguns estados do Brasil, onde é possível observar um olhar mais atento do Estado em relação a esse cenário.

É crucial, portanto, contextualizar pontos importantes da história da Educação de Surdos que hoje entendemos como um passado vitorioso em relação a um futuro de muitos desafios e incógnitas. Quadros (1997) nos coloca frente a frente com alguns desses pontos:

A educação de Surdos imprime visões do oralismo, da comunicação total, do bilinguismo. Oralismo no sentido clínico- terapêutico para tratar a falta de audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequências a proibição da língua de sinais e a tentativa de desintegração do ser Surdo. Comunicação total no sentido da instauração da ‘nova ordem’ diante do fracasso do oralismo e juntamente como o movimento na área dos estudos da linguagem com foco na ênfase da comunicação: o importante é comunicar seja lá como for (Quadros, 2004, p. 01).

Partindo da análise de Quadros, entendemos que hoje a Educação de Surdos possui sombras e nuances de um passado de tentativas que nem sempre foram assertivas ao que se podia alcançar em relação aos alunos Surdos.

Ao se pensar em oralismo, vemos uma abordagem clínico-terapêutica que visa o treinamento da fala em detrimento da ausência da audição por parte do Surdo, defendida por Couto (1988). Nessa perspectiva, o alvo é tentar, através de terapias e treinamentos intermináveis, a oralidade como modo de normalizar a surdez em comparação aos alunos ouvintes. Assim, a língua de sinais não é incentivada e há, como resultado, uma desintegração de identidade em busca, apenas, de um modelo para cópia. Ainda de acordo com Quadros (1997, p. 23):

No Brasil (...) apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas Surdas brasileiras, profissionais e a sociedade Surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras é comum terem Surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagens em termos de conteúdos escolares). (Quadros, 1997, p. 23)

Percebemos que, mesmo com um enorme esforço em transformar o aluno Surdo em uma cópia do modelo ouvinte, esse tipo de perspectiva não alcançou resultados satisfatórios em relação à aprendizagem. Por isso, o então modelo oralista ofereceu espaço a uma abordagem mais moderna.

Em um momento subsequente, tem-se o “Período da comunicação total” (CICCONE, 1990). Com uma fracassada tentativa de se sobrepor ao oralismo, as ideias dessa fase chegam como um modo de olhar inovador, mas que, de igual maneira, possuía uma visão impositiva apoiada na área dos estudos da linguagem, com foco na ênfase da comunicação. Tal período entendia a fala e a comunicação oral como de extrema importância, sem medir as consequências dessa imposição, pois, mesmo com o uso da língua de sinais, o objetivo era a aprendizagem da língua oral, transformando tal prática em um português sinalizado, o que deu espaço a um bimodalismo questionável.

Quadros (1997) reforça que “O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado” e nos apresenta três fases importantes para a Educação de Surdos: o oralismo e o bimodalismo, já apresentados, e a terceira fase, que pode ser caracterizada como um momento de transição, uma proposta de educação bilíngue.

Por fim, chegamos ao bilinguismo, que, hoje, se apresenta e é reconhecido como o modelo mais adequado às necessidades do aluno Surdo, considerando estratégias e metodologias mais assertivas para um ensino mais visual e abrangente, já que melhor considera as especificidades da pessoa Surda e suas diferenças linguísticas.

Portanto, podemos afirmar que o bilinguismo é uma proposta inovadora para a Educação de Surdos, que já era estudada e mencionada por autores desde 1997.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças Surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p. 27).

A reflexão de Quadros acima é, de certo modo, coerente, embora nossa perspectiva e experiência nos alertem que apenas com a proposta do bilinguismo pouco pode ser feito para a obtenção bem-sucedida da aprendizagem mais ampla, uma vez que é preciso entender que, ao se trabalhar com duas línguas, a aquisição de cada uma delas possui processos e caminhos diferenciados.

Entendemos que, em dado contexto bilíngue, a aquisição da L1 deva ser natural. Muitas vezes, consideramos essa primeira língua como LM (Língua Materna), mas, em relação à criança Surda, essa realidade pode não se concretizar, uma vez que há diferentes possibilidades de aquisição de L1.

A Libras pode ser LM de uma criança Surda quando ela nasce em um núcleo familiar de pais Surdos. Entretanto, quando a criança nasce em uma família ouvinte (ou seja, que não é Surda), essa língua não é partilhada entre os pais e a criança, o que faz com que, de certo modo, a criança Surda seja isolada, sem um modelo linguístico de língua materna no qual se espelhar.

Levando em conta tais contextos diversos, como podemos considerar a língua de sinais como L1 da pessoa Surda? Entendemos que a Libras é a L1 do Surdo brasileiro, pois, por ser uma língua espaço-visual, ela é percebida mais naturalmente pela pessoa Surda, uma vez que sua aquisição é mais confortável e, de certa maneira, mais natural quando a criança Surda compartilha dessa língua logo nos seus primeiros anos de vida.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas Surdas. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (Quadros, 1997, p. 47).

Então, podemos entender que a necessidade de comunicação faz com que as pessoas Surdas ensinem e aprendam a LS de maneira orgânica e natural e que esse conhecimento seja passado entre gerações conforme o contato entre seus usuários.

Identificar-se com o outro é simples e complexo. É a partir do outro, do contato com o outro sujeito Surdo que a identidade é descoberta e fortalecida. Tal identidade Surda só será construída pelo encontro Surdo-Surdo. (Rosa, 2012, p. 22).

A partir desse momento, a identidade Surda passa a ser substantivo e deixa de ser atributo. Não mais somos pessoas Surdas, mas passamos a ser sujeitos Surdos, autores de nossa própria história, cultura e língua, ou seja, passamos a construir uma identidade que tem, no coletivo e na comunidade Surda, um modelo linguístico, especificidades e singularidades, uma identidade que começa a ser construída a partir do encontro com outros semelhantes. Assim, deixamos de ser deficientes e passamos a ser modelos, professores e referencial.

A identidade Surda sempre será uma luta em meio a tantas outras. Ela será aprendida e reconstruída a cada interação entre Surdos, sejam eles idosos, jovens, mulheres, homens, pretos e brancos. Essa identidade, que pode ser compreendida como um conjunto de costumes, tradições e interesses, pode ser definida como cultura e também representada através da língua de sinais, com suas nuances, particularidades, sotaques e diferenças, pois, em um país com dimensões continentais, a Libras e a comunidade Surda nunca poderão ser postas em pequenas caixas imutáveis.

É preciso ainda discutir algumas atualizações em relação à educação bilíngue de Surdos, uma vez que a **Lei nº14.191, de 2021**, altera a LDB nº 9394 no artigo 60, que se refere à modalidade de educação bilíngue para Surdos, apresentando-se como modalidade educacional e escolar.

Tal mudança garante ainda a oferta da Libras enquanto L1 e, posteriormente, o português como L2, podendo ser realizado em escolas ou classes bilíngues e em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue para Surdos, tomando tal público em sua diversidade, ou seja, Surdo-cego, Deficiente Auditivo (D.A.), Surdo sinalizante.

Em contrapartida, apesar dos aparatos linguísticos, continuamos nos questionando se realmente temos uma escola bilíngue para Surdos. O que realmente é esse **bilíngüismo**?

Nem todos os Surdos são iguais, nem todos aprendem da mesma maneira. Não podemos apenas considerar o grau de perda auditiva, pois ser Surdo está muito mais relacionado à construção de identidade do que propriamente à ausência do som. Outro fator a ser considerado é que as pessoas surdas podem aprender e construir sua própria identidade, e isso ocorre no convívio e na interação entre Surdo x Surdo.

Existem alguns tipos de identidades já categorizadas por Perlin (2005). Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, compreendemos ser importante mencioná-las. São elas: a) Híbridas; b) De transição; c) Incompletas; d) Flutuantes.

Além das identidades estudadas por Perlin (2005), na prática, nós surdos também popularmente utilizamos outros rótulos em relação à diversidade da surdez: a) Sinalizante; b) Oralizado; c) Bilíngue; d) D.A.; e) Implantado.

Algumas dessas diferenciações estão relacionadas ao tipo de interação e perda auditiva de cada indivíduo. Mesmo não sendo consideradas identidades, muitas vezes, é a partir delas que os Surdos são ensinados ou acostumados a se apresentar.

Nem todos os Surdos são falantes de Libras. A língua de sinais é uma língua e, para ser utilizada, precisa ser aprendida. Por conta disso, devemos dar importância à escola bilíngue e à interação social na comunidade Surda. “A aproximação dos Surdos é um passo para o encontro com outras possibilidades de identidades Surdas”. (PERLIN, 1998, p. 30)

Os Surdos usuários da Libras ocupam hoje quase 5% da população brasileira. Existem estudos que apresentam porcentagens mínimas de famílias Surdas. Entretanto, o que ocorre na prática é que a maioria das crianças Surdas nasce em lares de pessoas ouvintes, sem nenhum contato com a língua de sinais, o que torna ainda mais difícil e desafiador entender o quão complexo é o mundo da Surdez.

Outro fator importante é entender que, no contexto bilíngue de educação, a criança Surda deverá aprender a Libras como língua natural, e a língua portuguesa será aprendida como segunda língua.

Considerando essas diferenças, outro ponto requer importante atenção no que diz respeito ao ensino bilíngue: as identidades Surdas, embora sejam importantes discussões, vão além de uma simples identificação, ou seja, é a partir das identidades Surdas que podemos discutir, ampliar, modificar, adequar ou sugerir propostas de ensino voltadas aos alunos Surdos.

É nesse contexto que os recursos pedagógicos, o plano de ensino, a comunicação e outras propostas serão apresentados, existindo a possibilidade de explanar as multiplicidades e possibilidades do ensino em PL2.

Portanto, é preciso pensar em características singulares da pessoa Surda e fazer perguntas como: quem é essa pessoa Surda? Para quem será direcionado o ensino? Embora sejam perguntas retóricas, nossa pesquisa busca uma resposta para tais perguntas, ainda que não sejam tão aprofundadas, uma vez que, se tratando de ensino de línguas, muitas variantes precisam ser consideradas.

Em relação ao ensino-aprendizagem da pessoa Surda, o mais importante é considerar qual é a realidade dos alunos que encontramos na educação básica. Em grande parte, os alunos Surdos ainda não sabem língua de sinais. Como dito anteriormente, a Libras é uma língua que precisa ser ensinada. Em contrapartida, a língua portuguesa, no contexto bilíngue, também deve ser aprendida pelo Surdo, porém ela deve ser apresentada considerando as especificidades da pessoa Surda.

Para isso, os estudos em relação ao ensino bilíngue, às políticas públicas e às orientações curriculares devem ser discutidos e disseminados por todo o Brasil. Acreditamos que a importância deste trabalho é corroborar com as

boas práticas da Educação de Surdos e apresentar possíveis caminhos a serem percorridos. Veremos mais à frente questões como Aquisição e Aprendizagem de Línguas e práticas de professores Surdos, pilares que apoiam a construção de toda nossa reflexão.

Pode parecer, de certa maneira, estranho comparar o ensino de Surdos com a educação ouvinte, mas, se levarmos em consideração que hoje, a escola regular também passa por inúmeros desafios em relação ao ensino da leitura e escrita, podemos, de certa forma, nos compadecer dos inúmeros desafios ligados ao ato de ensinar.

O fracasso escolar em alfabetização não se explica apenas pela complexidade da natureza do processo (...) aprender a ler e a escrever para a escola parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimento; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do poder político. (Soares, 2012, p. 22).

Vemos que o ensino de alunos ouvintes também passa por diversos desafios, assim como a Educação de Surdos. Além disso, observamos que, muitas vezes, o ensino da língua portuguesa pode se comparar ao estudo de conceitos soltos, desconectados e vazios, o que não se restringe apenas à Educação de Surdos. Para os ouvintes, ler e escrever também são um desafio!

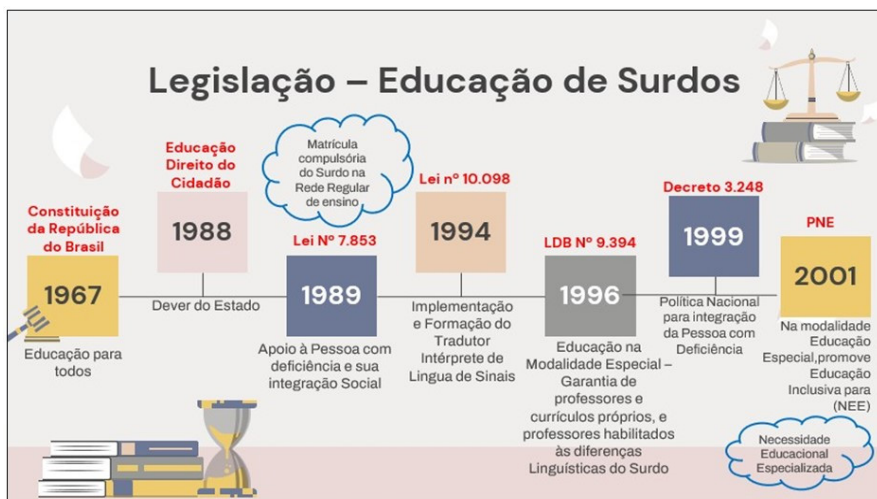
1.2 Legislação

A Educação Bilíngue de Surdos no Brasil é amparada por inúmeras leis, decretos e portarias que apoiam e validam a prática e a consolidação do ensino de Surdos hoje no país. Sendo assim, para esta pesquisa, é necessário que entendamos as principais leis e como elas regem a Educação de Surdos.

Partindo da Lei nº 10.436, de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda brasileira, e do Decreto nº 5.626, de 2005, que considera e descreve esse tipo de educação, podemos dizer que, hoje, a história da Educação de Surdos é resultado de anos de lutas e interpretações, não somente no contexto social, mas também em âmbito judicial.

A partir de uma explanação mais visual sobre o histórico da Educação de Surdos percorrido no Brasil, podemos perceber os momentos que consideramos mais relevantes.

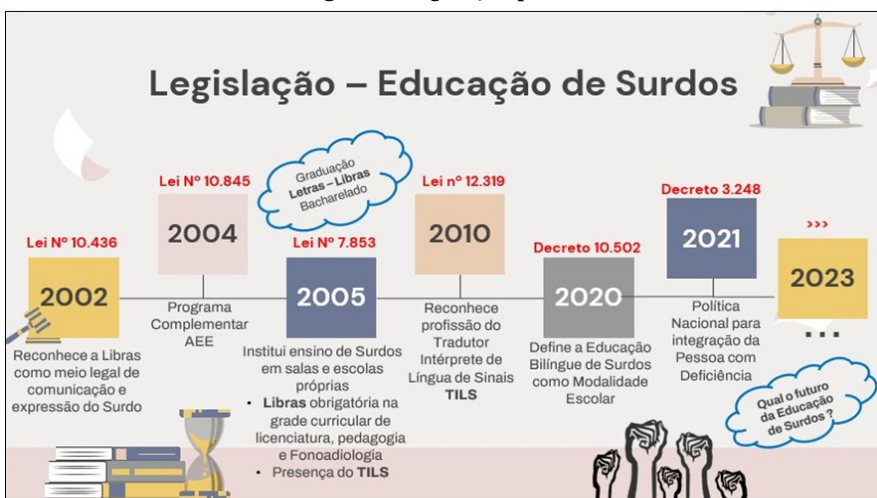
Figura 2: Legislação parte 1



Fonte: Elaboração própria

Na Figura 2, vemos que, desde nossa primeira versão da Constituição em 1967, temos essa educação mais abrangente em que todos são considerados; em 1988, na nova Constituição do Brasil, o Estado assume esse dever; em 1989, temos, então, a matrícula de todo aluno Surdo garantida na rede regular de ensino; já em 1996, a LDB prevê não só a Educação de Surdos, mas também como deve ser o trabalho educacional, levando em conta toda a diferença linguística em que essa educação está inserida.

Figura 3: Legislação parte 2



Fonte: Elaboração própria

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da pessoa Surda. Em 2005, inicia-se a oferta de cursos de graduação em Letras-Libras e a obrigatoriedade da disciplina de Libras na grade curricular de todos os cursos de licenciatura, como Pedagogia e Fonoaudiologia, configurando-se uma grande conquista para toda a comunidade Surda e também para os profissionais de Educação do Surdo.

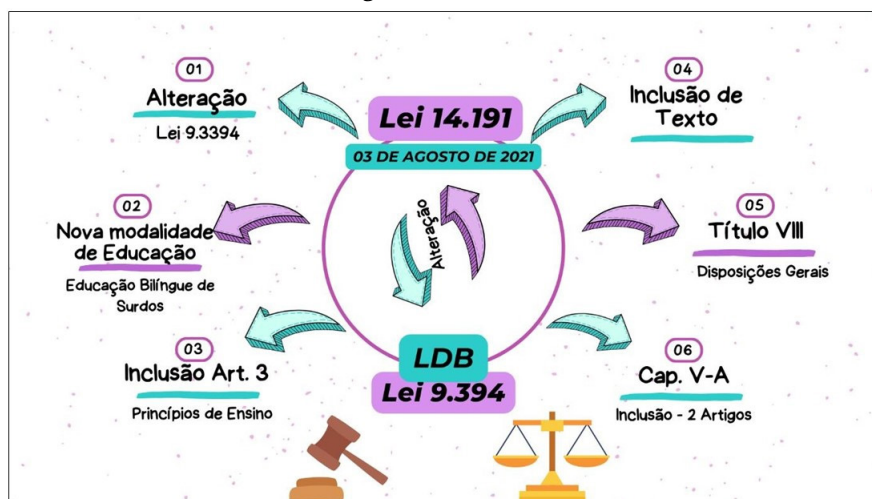
Assim, após todas as conquistas legais, em 2020, a Educação Bilíngue de Surdos é reconhecida como Modalidade Escolar pelo Decreto 10.502, um marco e enorme avanço na Educação de Surdos, que pode, hoje, vislumbrar um futuro promissor e mais assertivo em relação ao ensino do Surdo no contexto da Educação Básica.

Tais conquistas, ainda que permeadas de hiatos e espaçamentos gigantescos que, de certa forma, atrasam o avanço da Educação de Surdos no Brasil, não podem ser desconsideradas, uma vez que é a partir delas que a legislação valida toda a prática e os avanços conquistados pelos profissionais da Educação de Surdos na escola.

1.2.1 Aparatos Legais

Em 2021, a luta a favor da Educação de Surdos ganhou um novo capítulo: tivemos nossa Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 modificada pela Lei nº 14.191, de 2021, que rege, em seu artigo 60, o ensino bilíngue como modalidade de ensino. No texto, muitas alterações ocorreram e novas informações foram acrescentadas. Para melhor visualização, criamos uma figura para entender com mais clareza as novas mudanças.

Figura 4: Lei 14.191



Fonte: Elaboração própria

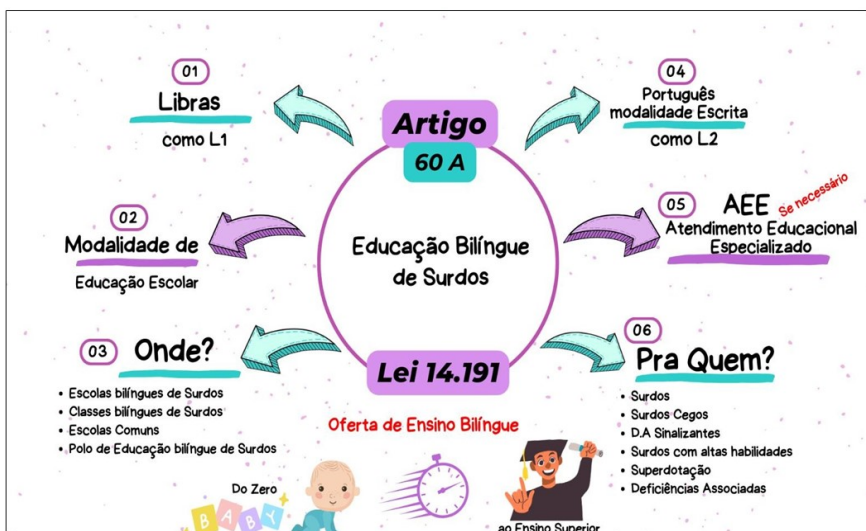
Na Figura 3, vemos a Lei nº 9.394 da LDB modificada, trazendo algumas informações importantes. Uma delas diz respeito à criação de uma nova modalidade de ensino, a modalidade de educação bilíngue de Surdos, que ocorreu por força da Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a LDB nº 9394/96 e traz todos os aspectos e todas as características referentes a essa modificação.

Houve, então, a inclusão de novos textos e novas redações no que diz respeito à educação bilíngue para Surdos. Vemos, portanto, a inclusão de um novo princípio de ensino no artigo 3, ou seja, a inclusão de uma nova modalidade de ensino mais detalhada no capítulo V-A, com mais 2 artigos: o Título VIII – Disposições Finais.

Na Lei nº 14.191, vemos ainda que a modalidade bilíngue de Surdos foi inserida. Houve, em seu primeiro artigo, a inclusão do seguinte inciso: “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021).

Portanto, a LDB passa a vigorar com a inclusão dessa nova modalidade, descrita no capítulo V-A. Como estratégia, usamos uma imagem para facilitar um melhor o entendimento do que a lei diz, com a inclusão da nova modalidade. O texto passa a deixar claro em quais locais essas mudanças devem ocorrer e para quem tais direitos passam a ser garantidos, além de explicitar a garantia do ensino de AEE¹.

Figura 5: Artigo 60A



Fonte: Elaboração própria

1 Caso sejam necessárias mais informações, essas estão contidas no Artigo 60A. (BRASIL, 2021)

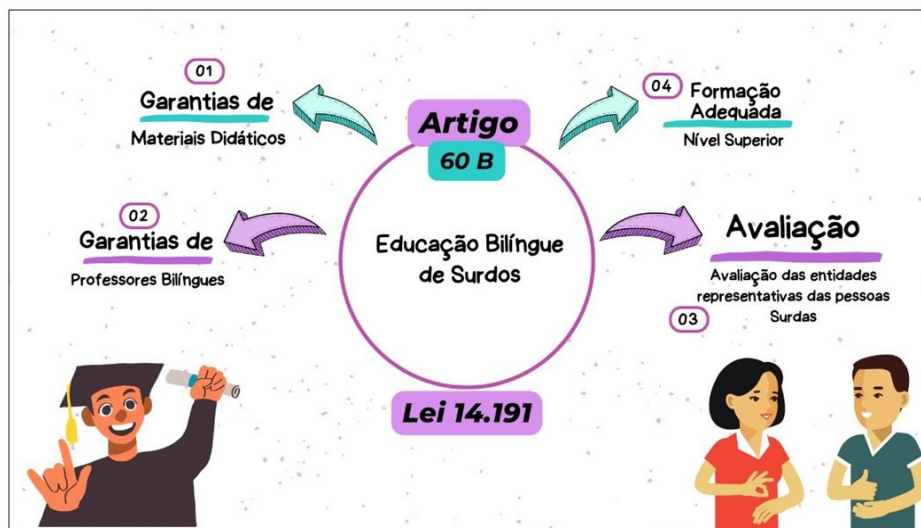
Vemos então que a legislação tem acompanhado as mudanças ocorridas na educação de Surdos no contexto bilíngue e que tais mudanças somam esforços na oferta da educação bilíngue para Surdos em busca de um ensino mais qualitativo, e que, na nova modalidade, essa oferta pode garantir uma educação similar ao que já é oferecido no ensino regular para alunos ouvintes.

Vemos também, nessa lei, que o ensino bilíngue deve ser ofertado a partir do zero ano, ou seja, desde a educação infantil já é garantida ao aluno Surdo uma educação bilíngue em Libras e PL2, que deve ser estendida ao longo de toda a vida escolar, inclusive no nível superior.

No Artigo 60B, vemos garantidos aos alunos Surdos materiais didáticos e professores bilíngues, com formação adequada em nível superior, sendo assegurada pelo sistema de ensino (municipal, estadual e federal) a formação especializada, ou seja, com competências adequadas para garantir esse ensino bilíngue.

Além disso, o texto ainda traz a presença das entidades representativas de Surdos para realizar a avaliação desses profissionais, embora não deixe claro como tal avaliação aconteceria. Tais informações estão ilustradas na figura a seguir:

Figura 6: Artigo 60B



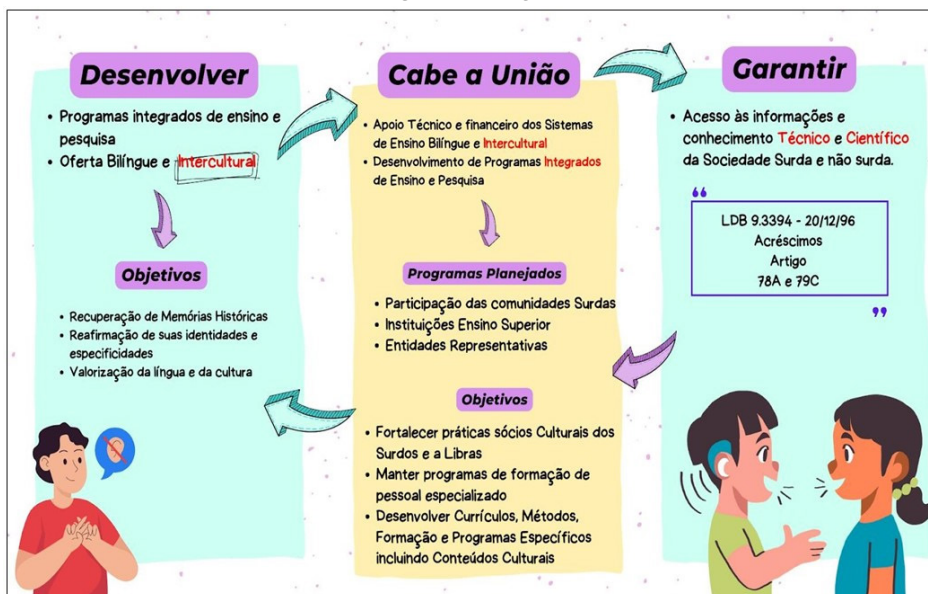
Fonte: Elaboração própria

O Artigo 3º dessa lei traz a inclusão de dois novos artigos, além das inclusões nas disposições gerais. São eles 78A e 79C, conforme apresentaremos na Figura 7, na sequência.

No texto, podemos ver as obrigações da União enquanto apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino bilíngue, além do desenvolvimento de programas integrados de Ensino e de Pesquisa.

Vemos ainda a necessidade do fortalecimento de práticas socioculturais Surdas, além do desenvolvimento de currículos, métodos, formação e programas específicos com conteúdos culturais Surdos, mesmo sem a definição de como a lei interpreta os conceitos de método e currículo.

Figura 7: Artigo 3



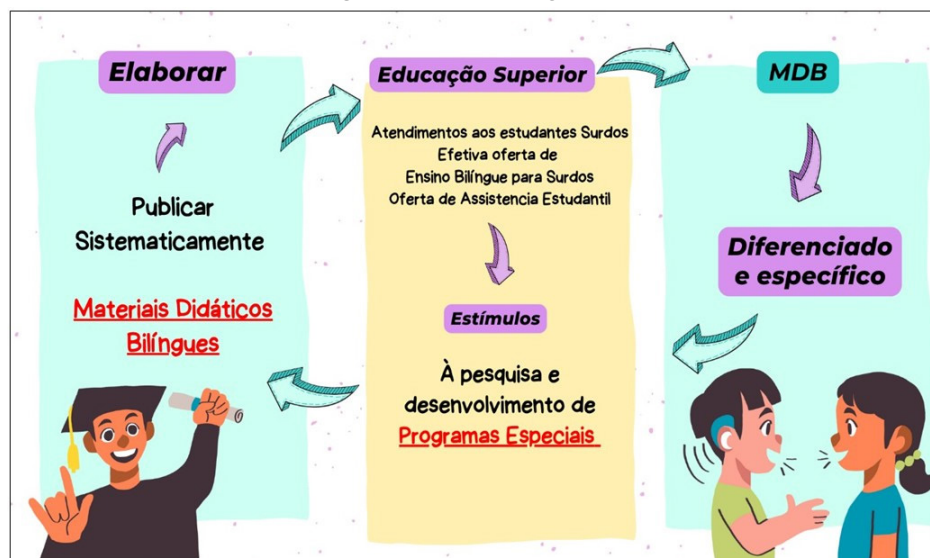
Fonte: Elaboração própria

Santos (2020, p. 63) define método como o “conjunto de procedimentos com base teórica que visa possibilitar o desenvolvimento de alguma prática, que pode ser de ensino ou de outra área”.

Embora a lei não esclareça em qual sentido o desenvolvimento de currículos e métodos deve ocorrer, vemos a importância do texto na menção desses termos no contexto bilíngue.

Outro elemento importante e de muito interesse no texto é a descrição de como deve ocorrer a elaboração dos materiais didáticos. O texto reitera que o MD deve ser bilíngue, com publicações sistemáticas, diferenciado e específico, adjetivos que nos chamam a atenção e que nos levam a reflexões de como tais materiais podem alcançar as especificações da lei, como ilustrado pela Figura 8.

Figura 8: MDBS na legislação



Fonte: Elaboração própria

1.3 Libras – Língua Brasileira de Sinais

A Libras é a língua de sinais usada pelos Surdos brasileiros. Igualmente às línguas orais, cada país tem a sua língua de sinais. Como o português oral, a Libras pode sofrer variação regional, identitária e, até mesmo, entre classes sociais, uma vez que a língua representa elementos culturais de cada comunidade.

Como acontece com os estudos linguísticos, especificamente no ensino de línguas, é preciso refletir sobre como se dão o ensino e a aprendizagem dessa língua. Baseados nos estudos do linguista Stephen Krashen (1982), especialista em desenvolvimento e aquisição da linguagem, vamos nos atentar a uma das cinco hipóteses apresentadas por ele: a Teoria de Aquisição e Aprendizagem. Krashen (1982) explica que existem dois processos para se aprender ou ensinar uma nova língua. São eles: a) Processo de Aquisição de língua; e b) Processo de Aprendizagem de língua.

Embora o contexto trabalhado por Krashen seja o do ensino de um Segunda Língua, por ora entendemos que tais definições muito se assemelham ao nosso contexto bilíngue de ensino de Surdos.

O processo de aquisição de uma L2 é referido como sendo aquele que se assemelha ao de um aprendiz que está em contato com outra cultura e língua, estando geograficamente na região onde tal língua é falada como língua nativa (doravante L1).

A língua, portanto, é adquirida e absorvida de maneira inconsciente, sem a adoção de regras explícitas de uso do idioma e como se estivesse adquirindo sua L1. Segundo Krashen, somente a língua adquirida é disponível para a comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta necessariamente seu uso (Figueiredo, 1995, p. 49).

1.3.1 Aquisição de Língua

Existem alguns conceitos básicos que podem ajudar a traçar um caminho mais linear em relação à Educação de Surdos. Portanto, faz-se necessário apresentar certas diferenças e singularidades entre eles.

É importante pontuar que utilizaremos o conceito de **Aquisição de Língua** para diferenciar os processos de ensino e aprendizagem da língua de sinais (Libras / L1) e da língua portuguesa (português escrito / L2), uma vez que se observa uma distinção bem marcante em relação a esses dois processos.

Como mencionado anteriormente, a Libras é uma língua que pode ser aprendida por meio de contato entre usuários. Esse processo pode ser nomeado como aquisição de língua, ou aquisição de L1, e ocorre nos primeiros anos de vida; na maioria das vezes, é de maneira natural, sob influência do idioma falado pela família de origem.

Para uma criança Surda, nascida de pais ouvintes que não dominam a LS e que não são fluentes ou não se comunicam em Libras, esse processo pode ser um pouco mais lento e, muitas vezes, necessita da intervenção de um profissional ou mesmo da participação da escola.

É nesse contexto que a maior parte das crianças Surdas adquire a língua de sinais, iniciando um processo de contato e interação com a Libras fora do contexto familiar, uma vez que, naquele lugar, não há falantes fluentes em Libras.

Ao ocuparem ambientes em que a Libras é oferecida às crianças Surdas, passam então a ter contato com essa língua por meio desse processo que entendemos como aquisição da Libras, que ocorre de maneira mais natural.

Sabemos que, hoje, na literatura, contamos com vários estudos que analisam a Libras e a aquisição da língua de sinais em um âmbito mais específico, não de línguas de um modo geral, e que as pesquisas linguísticas muito têm contribuído para esses estudos. Quadros e Cruz (2011, p. 17) explicam que:

As línguas de sinais apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuo- espacial. Os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológicos (quirológicos), morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. (Quadros; Cruz, 2011, p. 17).

Isso significa que, como na aquisição da língua oral, na qual a criança ouvinte passa por estágios de aquisição de fala (língua), entre as crianças Surdas,

isso também acontece. Assim, os estudos linguísticos de aquisição da língua de sinais têm se aprofundado para entender até que ponto essas similaridades são contínuas e em qual momento essas linhas se distanciam².

Quadros (2011) afirma também que apenas 5% das crianças Surdas no Brasil têm sua origem em famílias com pais Surdos, nativos em língua de sinais, fluentes e usuários da Libras. Tal situação, por um lado, pode favorecer muito essa aquisição de L1; por outro lado, pode dificultar o acesso da criança e criar um ambiente passível de comparação em relação à aquisição de fala em uma família ouvinte. Por exemplo, numa família com pais e filhos Surdos fluentes em Libras, a aquisição de uma L1 é naturalmente transmitida dos pais aos filhos, mas pode dificultar o acesso do português, uma vez que o PL2 como segunda língua também será “desconhecida” pelos pais, fazendo apenas a Libras a língua de uso de todos.

Para o contexto desta investigação, os dados sobre aquisição de L1 nos ajudam no seguinte sentido: precisamos entender que, embora a criança Surda tenha um ambiente linguístico diferente da criança ouvinte, a aquisição de língua também passa por processos igualmente desafiadores, até que essa primeira língua tenha, de fato, sido adquirida.

Quadros (1997, p. 70-74) menciona que há, pelo menos, quatro períodos importantes durante essa aquisição de Libras como L1, sendo eles: período pré-linguístico; estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações; e estágio de múltiplas combinações.

Figura 9: Aquisição de L1



Fonte: Elaboração própria

2 Nesta pesquisa, o foco se coloca no desenvolvimento de MDBS, portanto, não faremos uma discussão aprofundada desta questão da aquisição da Libras.

Para este estudo, não iremos nos aprofundar em todos esses estágios, mas, ao mencioná-los, já podemos ter uma ideia de como acontece a aquisição da Libras como L1 pela criança Surda. É importante também destacar que a aquisição da língua de sinais ocorre e pode variar de pessoa para pessoa, além de também haver uma variação no tempo em que cada criança passa pelos quatro períodos, que são identificados por Quadros (1997).

Outra preocupação é a de que a aquisição da Libras como L1 também sofre muita influência de acordo com o *input* (insumo) ao qual a criança é submetida. Em termos gerais, entendemos que o *input* está relacionado a toda experiência visual a que a criança Surda é submetida e pela qual é estimulada.

Durante a infância, a criança observa os comportamentos dos adultos e aprende naturalmente palavras, expressões e conceitos, dado que é submetida a todo o tempo à língua em meio às relações cotidianas, como assistir à televisão, navegar na Internet, conversar com os amigos, presenciar uma conversa etc. Tudo isso funciona como insumo, como uma entrada de informações, a qual a criança tem acesso durante todo o tempo em sua fase de crescimento.

Com a criança Surda, isso não é diferente, ou seja, ao perceber e observar movimentações, gestos e expressões, essa entrada de informação acontece também de maneira natural. Porém, caso não haja uma interação em relação a essas entradas, todo esse acesso à informação permanece codificado (sem explicação).

Por isso, uma criança Surda, nascida de pais ouvintes, pode facilmente entender conceitos simples, como “não pode”, “comer”, “vem” e “pare”, mas tem dificuldades de compreender outros comandos também de igual simplicidade, como “espera”, “amanhã” e “depois”, já que, para esses conceitos, é necessária outra intervenção a fim de que a compreensão possa ocorrer.

Como exemplo, em uma interação com pais ouvintes, a criança Surda pode entender que, ao se aproximar da fogueira, a mãe olha de maneira brava, franze a testa e diz “não pode”, pois o contexto, a **iconicidade**, expressão e linguagem corporal, ajudam a compreender tal conceito. Entretanto, a mesma informação pode se perder se, durante um momento de compras no supermercado, a mãe oralmente informar que não pode levar o chocolate preferido ou que não pode se afastar do carrinho, sem que a intensidade da iconicidade ocorra da mesma forma.

Ainda em relação à aquisição de língua, existe outro conceito norteador em nosso estudo que consideramos ser de vital importância na Educação de Surdo: o conceito de **iconicidade**³. Tal conceito pode nos ajudar a refletir um pouco mais sobre o ensino e a aprendizagem de alunos Surdos e sobre a elaboração de MDBS. Podemos dizer que **Sinais Icônicos**⁴ são sinais que aproximam seu significado

3 Semelhança existente, em certos signos linguísticos, entre a forma e a coisa representada.

4 Nesta pesquisa, o foco se coloca no desenvolvimento de MDBS, portanto, não faremos

em relação a sua movimentação e configuração de mão, que visualmente não necessitam de explicações ou contextualização, ou seja, sinais icônicos são aqueles em que o gesto reproduz, faz alusão à imagem do seu referente. Como exemplo, podemos citar os termos “dirigir”, “árvore”, “moto”, “comer”, “copo”, “borboleta”, “telefone”, “tablet”, entre outros. Para entendermos melhor a importância da iconicidade da Libras, Martelotta (2011) explicam que:

O ícone, por sua vez, tem uma natureza imagética, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto. (Martelotta *et al.*, 2011, p. 73).

Sabemos que boa parte do vocabulário em Libras tem o uso de sinais icônicos em que os movimentos fazem alusão ao significado do sinal; isso não significa que toda a língua de sinais ocorra dessa forma. Entretanto, em relação à aquisição da Libras como L1, essa característica pode ser utilizada como *input* e também como um ponto de partida para essa compreensão de língua, em relação ao ‘sinal + significado’ ou ‘objeto + sinal’.

Para demonstrar a importância da iconicidade em LS, apresentamos uma situação ocorrida na sala de aula da pesquisadora/professora:

“Durante um determinado momento do dia, a professora do 3º ano do Ensino Fundamental 1 solicitou minha ajuda em relação a um comando que a aluna Surda não havia entendido. A professora ouvinte havia pedido para a criança escrever a palavra “casa” em português. Não entendendo o motivo da dificuldade, conversei com a professora que, por ser ouvinte, tentava sinalizar o comando “escrever” com a seguinte pergunta: “Qual ‘palavra’ ‘casa’?”. A aluna em questão já possuía alguma fluência em Libras e tinha um bom conhecimento do português escrito, porém não havia entendido o comando “escrever” conforme a solicitação. “Nesse exemplo, temos a sinalização de dois objetos, “palavra” e “casa”, mas, para a professora e para a criança, ambas as coisas não faziam sentido. Mesmo a professora sinalizando para a aluna a pergunta “Qual ‘palavra’ ‘casa’?”, o comando “escreva a palavra casa” ainda não fazia sentido, pois o significado do sinal “palavra” era desconhecido para ela.

Ao entender a dificuldade da professora e observar a confusão da menina, reformulei a pergunta sinalizando “casa” e “escrever no caderno”. A aluna, ao visualizar o sinal “escrever”, entendeu o que estava sendo pedido e escreveu “casa”.

uma discussão aprofundada desta questão da aquisição da Libras. De qualquer forma, os sinais icônicos são os sinais que se assemelham visualmente ao significado que eles representam. São configurações que replicam, ou copiam, o movimento, forma, tamanho, ou outras características físicas de pessoas, animais e objetos para representá-los.

A partir dessa experiência, entendemos que a iconicidade pode ser uma grande aliada em relação a outros conceitos que, muitas vezes, em língua portuguesa se apresentam de maneira mais abstrata.

1.4 Português como Segunda Língua (PL2)

Retomando os estudos de Krashen (1982), a aprendizagem é considerada um processo guiado e orientado, assemelhando-se a um aprendiz em uma sala de aula, aprendendo o uso formal de um idioma. É caracterizada pelo uso consciente da língua, apoiado pelo aprendizado de regras e estruturas acerca do funcionamento do idioma.

Desse modo, é preciso compreender em qual cenário o português é visto como L2. Embora vivamos num país “monolíngue”, a diversidade cultural e territorial do Brasil é muito extensa, e ao pensarmos sobre o ensino bilíngue de alunos Surdos, podemos compreender que exista uma primeira língua - Libras.

“Nossa compreensão social de que as pessoas Surdas integram uma das comunidades linguísticas em situação de minoria no Brasil é tardia” (FERNANDES, 2024, p. 47). Infelizmente, muito do que entendemos hoje foi fruto de uma lenta e vagarosa conquista dos estudiosos e pesquisadores Surdos e ouvintes da comunidade Surda.

Ainda assim (FERNANDES, 2024 pág. 47) afirma que “O reconhecimento das comunidades Surdas como grupos culturais minoritários que produzem e socializam conhecimento em uma língua diferente da oficial” só ocorreu a partir de 2002 na oficialização da Lei de Libras.

1.4.1 Aprendizagem de Língua

Atualmente, há muita discussão em relação ao ensino da língua portuguesa para a criança Surda e seus desafios, sendo notória a importância desse aprendizado para o contexto escolar e social do Surdo. Porém, precisamos discutir e refletir até que ponto esse aprendizado pode ser cobrado e quem são os protagonistas desse processo.

Quando se pensa no ensino do português para o aluno Surdo, indagamos se a escola é a única responsável por esse ensino e qual seria a relação da criança Surda com a Língua Portuguesa ou, até mesmo, quais são os caminhos que podemos trilhar para que esse aprendizado efetivamente aconteça.

É preciso também considerar que, para a pessoa Surda brasileira, o português, a língua oficial do país, usada em todos os contextos escritos do território brasileiro, será adquirido como uma segunda língua (PL2), uma vez que, em um contexto bilíngue, a língua de sinais é adquirida de maneira natural, ocupando o lugar da L1 da pessoa Surda, como discutido anteriormente.

Para entender esse contexto bilíngue da criança Surda, fazemos uso dos estudos de Krashen (1982), nos quais ele diferencia a aprendizagem da aquisição, afirmando que a segunda ocorre de modo natural e orgânico entre os falantes de uma mesma língua, e a primeira parte de estudo realizado pelo próprio indivíduo, considerando normas gramaticais, estrutura etc.

Para nós Surdos, o meio em que vivemos e as interações que estabelecemos influenciam nossa capacidade de nos desenvolvermos nessa nova língua. De certa maneira, isso não está restrito apenas ao contexto da criança Surda, pois, na Educação Infantil, podemos encontrar crianças ouvintes que ainda não desenvolveram totalmente a fala ou que possuem pouco vocabulário para uma comunicação mais estruturada, seja pela falta de estímulos ou pela interação com outros falantes.

O mesmo acontece com a criança Surda, ou seja, quando não há interação, estímulo e contato com essa língua, tem-se, como resultado, um aprendizado mais lento e inadequado. Além disso, se não houver contato com o português escrito, não haverá interação com essa nova língua.

A questão que se coloca sobre a criança Surda diz respeito, então, ao modo de exposição da língua portuguesa, ou seja, de que modo essa exposição pode ser estimulada e em qual momento a criança deve ser exposta à língua escrita ou ao português como L2.

Tomando, uma região do país como exemplo, ilustramos alguns aspectos dessas indagações. A cidade de São Paulo possui um currículo⁵ próprio para as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). Nele, podemos receber os alunos Surdos desde o berçário (Educação Infantil) até o Ensino Médio, porém, o que ocorre na prática é que a criança Surda entra na escola por volta dos quatro ou cinco anos de idade, quando as famílias já possuem um certo entendimento sobre a surdez e suas características.

Embora nossa experiência nos permita detalhar como ocorre essa vivência na escola bilíngue, não cabe, neste momento, uma discussão mais profunda com relação ao sistema de ensino e suas peculiaridades. Porém, vale destacar que entendemos o espaço da escola bilíngue como um local que favorece o contato da criança Surda com ambas as línguas, mesmo que ela ainda não reconheça a grafia do português.

Vale também pontuar outra particularidade desse ensino ao aluno Surdo. Ao aprender o português como segunda língua, essa aprendizagem ocorre na modalidade escrita, uma vez que a oralidade (fala) e a recepção (audição) da língua portuguesa não são perceptíveis aos Surdos.

5 Para mais informações sobre o currículo da cidade de São Paulo, acessar: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-lingua-portuguesa-para-surdos/>

Desse modo, pensar sobre a alfabetização em língua portuguesa em escolas bilíngues requer algumas considerações importantes como, por exemplo, quem é o público dessa alfabetização, se existe alguma especificidade a ser considerada, se todas as crianças são alfabetizadas da mesma maneira e qual método considerar para o processo de alfabetização.

Partindo do significado referencial dessa palavra, o dicionário Aurélio define o termo **alfabetização** como “a ação de alfabetizar”, “difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar⁶”. Soares (2021, p. 16) conceitua a alfabetização como ação de alfabetizar, tornar alfabeto, na premissa de que, ao existir a palavra analfabeto, não temos antônimo em forma positiva. Se partirmos da etimologia da palavra **alfabeto**, veremos que significa, ainda segundo o dicionário Aurélio, “uma série de letras usadas na escrita de uma língua”, considerando que a língua portuguesa possui, em sua escrita, o registro da oralidade⁷, ou seja, do som que é falado.

Provas desse funcionamento da língua portuguesa são os métodos de alfabetização utilizados, que, em sua maioria, levam em consideração questões fonéticas da língua portuguesa, como o método fônico e o método silábico. Em resumo, consideramos uma pessoa alfabetizada quando ela já aprendeu a ler e a escrever, mesmo que rudimentarmente, desconsiderando, muitas vezes, se existe compreensão de significado. Além do que entendemos por **alfabetização**, há que se compreender o termo **letramento**, no escopo das questões sobre aquisição e aprendizagem da língua portuguesa.

Para Soares (2021, p. 31), letramento é o resultado da ação de se letrar, e alfabetização é a ação de alfabetizar, de se tornar alfabeto. Logo, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Porém, em relação ao aluno Surdo, o termo **alfabetizado** não representa verdadeiramente a assimilação do processo de ler e escrever. Veja:

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural

– e é um sistema regido por normas – por convenções e regras. (Soares, 2016, p. 328).

Percebemos então, em relação a nossa proposta de um ensino mais icônico na Educação de Surdos, que os métodos e processos de alfabetização podem não

6 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/> Acesso em dez 2023.

7 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabeto/> Acesso em dez 2023.

ser os mais adequados em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita de português ao aprendiz Surdo.

Para compreendermos a alfabetização de Surdos, é importante considerarmos outro olhar sobre esse mesmo processo, agora voltado a outro conceito, chamado **letramento**.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. (Soares, 2004, p. 97).

Embora a mesma autora em sua obra aconselhe a não dissociar os dois conceitos, alfabetização e letramento, no contexto de alunos Surdos, parece-nos que essa dissociação pode ser mais aconselhável, uma vez que, na ausência da compreensão do som, a criança Surda passa a elaborar outras estratégias para desenvolver a sua própria aprendizagem e o registro do português escrito.

Ressaltamos, entretanto, que nossa reflexão está longe da pretensão de iniciar um novo conceito de Educação de Surdos ou mesmo da alfabetização de crianças Surdas, ou seja, nossa preocupação e observação é que, ao dissociar a pressão e tensão em alfabetizar o aluno Surdo, possamos trabalhar com a leveza de torná-lo letrado nos inúmeros saberes do currículo escolar.

Para nós, fica claro o conceito de letramento quando Soares (2004) afirma ser o resultado da ação de se letrar, ou seja, a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. Temos, como foco, aquele indivíduo que usa socialmente a leitura e a escrita, prática e responde às demandas sociais de leitura e escrita, o que se torna uma diferença fundamental entre alfabetização e letramento no contexto da Educação de Surdos.

Portanto, entendemos que, no ensino bilíngue, a diferenciação entre alguns conceitos pode ser um ponto facilitador em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa como L2, ou seja, se elencarmos os processos intrínsecos, talvez seja possível antecipar algumas práticas desse contexto específico de ensino bilíngue.

Em nossa concepção, a aquisição da Libras como L1 e o uso da abordagem icônica podem ser facilitadores para a concepção de língua do aluno Surdo, e a interação entre seus pares, outros falantes de língua de sinais e modelos linguísticos, torna essa aquisição mais orgânica e natural.

Da mesma maneira, o ensino da segunda língua deve acontecer também com abordagens icônicas e visuais, mas com um olhar mais abrangente em relação ao que, de fato, é ensinado e aprendido.

1.5 Letramento Visual

Para nossa pesquisa, as particularidades de ser Surdo sempre serão fator primordial na interação Surdo x Surdo no ensino do PL2, uma vez que, para um aluno Surdo com um professor Surdo bilíngue, fluente em ambas as línguas, esse docente passa a ser um modelo ou a comprovação de que a aprendizagem da língua portuguesa pode ser alcançada.

Na prática, o aluno Surdo tem o professor Surdo como espelho de alguém a ser copiado, o que possibilita uma maior interação entre eles. O aluno já não é mais um sujeito solitário nesse processo, ele vê em seu professor Surdo alguém que já esteve em seu lugar, superou os obstáculos do processo, que conhece o caminho e que pode, nesse momento, ser um mediador ou, até mesmo, um guia para essa aprendizagem do PL2 na modalidade escrita.

Na relação professor surdo/ aluno surdo, é evidente que os conhecimentos e as vivências do professor surdo interferem em suas práticas, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento do currículo e nas suas ações sobre o que fazer e como fazer em situações de ensino de ambas as línguas (Martins; Lacerda, 2013, p. 43).

Por outro lado, é preciso também considerar que apenas o domínio linguístico não é suficiente para o ensino do PL2 aos alunos Surdos, ou seja, muito mais que saber as duas línguas, é preciso que esse professor Surdo também tenha conhecimentos de questões importantes, como o uso de elementos tanto do letramento visual quanto de outros recursos relacionados.

A linguagem visual possui elementos que lhe são próprios: pontos, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento, eles se combinam numa mensagem visual, em três níveis: representacional, abstrato e simbólico (Silva; Gomes, 2021, p. 10).

Embora o uso do letramento visual pelo professor Surdo ocorra organicamente a partir de práticas corriqueiras, é necessário formação e estudo para a prática do ensino, ou seja, aprender a ver é naturalmente intrínseco aos Surdos, do mesmo modo que trabalhar com elementos próprios do letramento visual, como tamanho, cor e outros já citados por Silva e Gomes (2021).

Nesse caminho, consideramos importante a compreensão do uso do letramento visual em todos os processos de ensino e aprendizagem do PL2, uma vez que é com ele que conceitos e significações serão construídos.

Consequentemente, além de dialogar com a prática do letramento visual e suas ramificações e contribuições ao ensino do PL2, é importante refletirmos até onde levamos ou medimos a eficácia dessa prática. Por ora, sabemos que, em sua natureza, o professor Surdo já utiliza tais práticas em sua vivência docente, mas, será que realmente são consideradas outras variações desse letramento?

O letramento visual é nossa base de apoio em todo nosso processo de pesquisa, mas devemos também considerá-lo como uma ramificação dos multiletramentos existentes hoje em nosso processo educativo. Esses multiletramentos consideram práticas de inúmeras linguagens, tanto escrita, sinalizada, como visuais, digitais, sensoriais e as variadas influências culturais nos quais nossos alunos Surdos conectados à tecnologia moderna e em contato com inúmeras possibilidades e influências externas são expostos. Embora o foco deste trabalho seja o uso do letramento visual, entendemos que a presença dos multiletramentos deva ser também mencionada.

Letramento são os usos sociais que fazemos da escrita, considerando também leitura e outras modalidades além da verbal, para eles os letramentos são vários e estão relacionados à nossas práticas cotidianas de linguagem, isto é são contextualizados. Assim por envolverem múltiplas linguagens e múltiplas culturas, são chamados de multiletramentos. (Silva e Gomes, 2021, p. 15).

O termo multiletramentos foi escolhido pelo grupo (GNL – New London Group⁸) por se referir a dois importantes aspectos do uso das linguagens no mundo contemporâneo. O primeiro é a variabilidade de sentidos construídos em diferentes contextos sociais, culturais ou de domínios específicos. Para os pesquisadores do grupo, uma concepção tradicional e restrita de letramento (monolinguística, monocultural e formalmente regrada) não era capaz de trazer para a educação as demandas da diversidade de discursos que surgem a partir de fatores como gênero, experiência de vida, universo teórico, área social, condição econômica, influências mútuas entre as esferas local e global, etc.

O segundo aspecto da linguagem atual é a influência das mídias e tecnologias digitais na comunicação. A partir dela, a construção de sentidos, que, na comunicação humana, sempre possuiu um caráter multimodal, alcançou uma intensa inter-relação entre diferentes linguagens. Para o GNL, é preciso ampliar o leque de letramentos para que não haja uma prevalência indevida das representações alfabéticas. Para isto, é proposto que as representações multimodais da linguagem, potencializadas e mixadas nas mídias e tecnologias digitais, sejam inseridas em sala de aula e façam parte das produções de sentido e aprendizagens das crianças.

Assim, os modos de significação da linguagem escrita estariam cada vez mais em interface com padrões e significações de outras modalidades de linguagem. Dentre a amplitude de possibilidades, a proposta dos multiletramentos sugere as seguintes modalidades, sempre tendo em vista o caráter social da linguagem (Pereira, 2014, p. 90-91).

8 O GNL (Grupo Nova Londres) foi mencionado por Silva e Gomes (2021, p. 18), e refere-se a um grupo de linguistas em reunião na cidade de NY, que refletiam as mudanças recentes em relação às múltiplas linguagens.

Então, entendemos que, também no contexto da Surdez, os multiletramentos são mais uma ramificação das inúmeras possibilidades comunicacionais e sociais da linguagem em relação ao sujeito Surdo, a linguagem sinalizada, pois é a partir de repertórios sociais e comunicativos que a compreensão e o entendimento acontecem.

Quanto ao letramento visual, ele está relacionado com a leitura e a interpretação de mensagens visuais. Ser letrado visualmente implica, portanto, saber construir sentidos em textos visuais (Silva; Gomes, 2021 p. 19).

De fato, o letramento visual é fundamental na construção desses sentidos. Além disso, é preciso considerar quais tipos de leituras são possíveis a partir do letramento visual. Podemos entender a leitura não apenas como decodificação da escrita, mas como a interpretação de um conjunto de informações (presentes em um livro, em uma imagem, no rótulo do sabonete) ou de determinado acontecimento.

Esta pesquisa vem dialogar com inúmeras práticas já realizadas pelos professores Surdos, além de apresentar em seu escopo práticas e exemplos efetivos aplicados em sala de aula durante o ensino do português como segunda língua.

Entendemos que, ao estudar e aprofundar nossa observação nas estratégias e metodologias do uso do letramento visual, podemos, de certa maneira, influenciar e reforçar a importância dessa ferramenta no ensino do PL2. Em outras palavras, defender o uso do letramento visual nas infinitas possibilidades e estratégias de ensino é, de certo modo, redundante, uma vez que, para nós Surdos, o uso do letramento visual é inerente ao contexto da Educação de Surdos.

Partindo da premissa de que a pessoa Surda vê e compreende o mundo por meio do visual, nada mais correto que, nas práticas e ações de ensino e aprendizagem, esse recurso seja inesgotavelmente utilizado. Para isso, primeiramente, é imprescindível entender o significado de letramento visual.

Letramento Visual significa a sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades e técnicas de leitura de imagens, criando desse modo um corpo comum, um universo de significações e um refinamento de leitura próprio, dos mais cultos letrados (Taveira; Rosado, 2017, p. 23).

Entendemos que o letramento visual é a apropriação de significados por meio das imagens, ou seja, é na utilização de estratégias visuais que construímos uma hipótese do significado e chegamos a um significante.

Pensar em letramento visual é ir além do uso de fotos, figuras e imagens, ou seja, é construir um contexto visual no qual a pessoa Surda se aproprie de conceitos, significados e possibilidades com os quais ela possa pensar e repensar o mundo que a cerca.

Nesse sentido, o processo de **semiose**, ou seja, a produção e geração de signos, parte da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante ocorre na medida que a pessoa Surda começa a estabelecer conexões a partir daquilo que é visto, ou seja, o signo existe sempre que ocorre a atribuição de um significado.

Designar o processo de significação, consiste na produção da compreensão através de signos linguísticos, seus respectivos objetos e interpretações é a partir de conceitos e significados que o aluno Surdo pode inferir um significado tanto em Libras como em português.

Trabalhar com letramento visual, portanto, é construir um caminho, uma ponte, entre o que vemos, o que entendemos e os conceitos atribuídos a cada situação, a cada caso e a cada desafio.

É preciso ter em mente que, muitas vezes, apenas as imagens ou o contexto pouco ajudam na construção desse significado e que o letramento visual precisa ter como base e apoio fundamental a língua de sinais para que, a partir dela, a construção de sentido possa efetivamente ser estabelecida. Assim, a Libras passa a ser a língua que funciona como **meio de instrução** para a aprendizagem do PL2.

Entendemos que, como semioses de letramento visual, podemos utilizar cores, letras, desenhos, personagens, fotos reais, imagens digitais, texturas e outros elementos visuais para comunicar uma mensagem, mas que, embora tudo isso seja efetivamente importante, a língua de sinais deve e precisa ser utilizada na construção desse sentido. Tudo aquilo que nossos olhos enxergam pode ser considerado um elemento visual e é possível de ser utilizado como estratégia de letramento visual.

No contexto escolar, essas estratégias podem ser usadas, por exemplo, na disposição dos mobiliários em sala de aula (mesas e cadeiras), em painéis, cartazes, placas de sinalização, cores, decoração de espaços, limitação de funcionalidade, área de recreação, materiais escolares e tudo mais que possa ser visto ou tocado.

Não há limite para as estratégias visuais que podem ser utilizadas durante uma aula ou no processo de ensino e aprendizagem, pois o importante é que esses recursos sejam um apoio para o aluno Surdo na construção desse saber e que, por meio deles, sentidos e significados sejam estabelecidos.

É válido, neste momento, ilustrar tal discussão com a apresentação dessas estratégias do letramento visual em uma situação real de aprendizagem. No material didático desenvolvido no nosso contexto de ensino bilíngue para Surdos, utilizamos estrategicamente cada elemento escolhido na elaboração do material didático, como, por exemplo, o slide da apresentação do powerpoint elaborado pelo professor, e em atividades apresentadas ao aluno, para que eles possam estabelecer conexões entre os estímulos visuais e o conteúdo da aula.

Na prática, por exemplo, quando fomos apresentados ao tema gerador do bimestre escolar de 2022 inserido no planejamento, o *bullying*, queríamos construir um ambiente visual no qual o aluno Surdo se sentisse parte integrante dessa discussão, vivenciando as particularidades do problema. Escolhemos, então, como material de apoio⁹, um filme juvenil intitulado **Karatê Kid**¹⁰, produzido em 2010, bem conhecido entre as crianças de 12 anos.

No filme, o jovem Dre, vivido pelo ator Jaden Smith, é obrigado a se mudar junto com a mãe para outro país, longe de sua língua, cultura e comunidade. Logo no início, conseguimos construir uma ligação entre a sinopse do filme e o contexto vivenciado pelas crianças Surdas que, assim como Dre, vivem, na prática, a dificuldade de comunicação por conta das diferenças linguística e cultural entre seus pares (aluno-aluno) e também entre o professor ouvinte e o aluno Surdo, enfrentando dificuldades na interação efetiva na rotina escolar.

Este próximo subtópico se inicia, portanto, com a demonstração dessa atividade na prática, concomitantemente ao entendimento do significado desses elementos visuais no processo de ensino e aprendizagem de PL2.

1.5.1 Recursos Visuais

O letramento visual, em um uso correto, pode e deve ser aplicado com recursos norteados para um ensino mais assertivo.

Pensando nessa perspectiva, entendemos que o uso da Língua Portuguesa (doravante, LP) enquanto **imagem** também pode ser um recurso visual bastante significativo.

A LP para o aluno Surdo em fase de aprendizado ainda não possui significado. Na prática em sala de aula, costumo observar que os alunos que ainda não adquiriram a LP copiam letra a letra, por exemplo.

A partir dessa vivência como professora, entendemos que, em muitos momentos, a escrita da LP pode ser utilizada como apoio visual no registro desses grafemas, ou seja, muitas vezes, o tamanho da palavra e a quantidade de letras podem ser um auxílio para a aprendizagem do português.

De fato, a Língua Portuguesa enquanto modalidade oral-auditiva é apoiada a partir dos sons de cada fonema. Modelos de alfabetização que utilizam as sílabas e os valores sonoros das letras são apoios importantes para as crianças ouvintes. Entretanto, com os estudantes Surdos, é preciso repensar esse ensino e utilizar estratégias visuais para que cada letra e palavra faça sentido durante o aprendizado da língua.

⁹ Traremos mais detalhes e exemplos desses materiais a partir da página 74 em elementos visuais.

¹⁰ Para mais informações sobre o filme, acesse: [https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Karate_Kid_\(2010\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Karate_Kid_(2010)) Acesso em dez 2023.

Embora seja um recurso a ser utilizado, a palavra isoladamente muito pouco pode significar ao aluno Surdo. Considerando essa realidade, durante nosso curso de extensão¹¹, apresentamos aos professores atividades que utilizavam a LP como recurso visual, juntamente a outros elementos gráficos, como desenho e imagens nos quais essas palavras estavam relacionadas. Entendemos também que, a partir desse caminho, o uso de gêneros textuais, como bilhetes, posts, receitas, mesmo que simplificados, tornam-se recursos importantes para a prática da escrita e da leitura, uma vez que é a partir da diferença visual de cada texto e palavra que o Surdo consegue fazer diferenciações e conceituações.

Na prática, entendemos que o sujeito Surdo tem seu pensamento desenvolvido em partes pela imagem. Assim, é a partir dessa especificidade que os MDBS precisam ser construídos, ou seja, a LP e os gêneros textuais podem ser utilizados como pistas visuais para a aprendizagem da escrita do aluno Surdo, uma vez que esse processo acontece antes da leitura dessas palavras, pois, de maneira visual, é preciso que o aluno entre em contato com a grafia da palavra para, a partir disso, ter a compreensão da significação de cada grafema.

É preciso entender como o aluno Surdo aprende a escrever sentenças como “a casa azul é muito bonita”. Em um primeiro momento, essa sentença pode parecer nula de significados, mas, a partir dos MDBS, das estratégias de ensino e do apoio do letramento visual e de recursos visuais, os significados das palavras ‘casa’, ‘azul’, ‘muito’ e ‘bonita’ passam a ser reconhecidos pelos alunos. Cabe, então, ao professor conhecimentos aprofundados na educação bilíngue de Surdos e também na aplicação do letramento visual para que, em prática, essa teoria seja efetivada.

1.6 Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (MDBS)

A partir do uso e da elaboração de MDs, entendemos como é necessário compreender e definir de fato quais conceitos podemos explorar em relação ao MDBS. Para isso, começamos com a definição de MD.

(...) refere-se a qualquer coisa que seja usada por professores ou aprendizes para facilitar o aprendizado de uma língua. Materiais podem obviamente ser vídeos, DVDs, e-mails, Youtube, dicionários, livros de gramática, livros de estudo ou exercícios fotocopiados. Eles também podem ser jornais, embalagens de comida, fotos, palestras dadas por falantes nativos, instruções dadas por um professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre aprendizes. (Tomlinson, 2011, p. 2).

Compreendendo essa definição, podemos considerar que os materiais que produzimos e utilizamos em sala de aula podem ser considerados como um

¹¹ O curso de extensão representou o momento da coleta de dados desta pesquisa, e será explicado e detalhado no Capítulo 2 “Percurso Metodológico”.

Material Didático Bilingue de Surdos (MDBS), uma vez que foram criados por um professor Surdo e são usados para facilitar o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa como PL2 para alunos Surdos.

Refletir sobre MDs e conceituá-los envolvem certos desafios e inquietações. Portanto, definir o que são e como eles podem ser utilizados, de certa forma, não é uma tarefa fácil de ser executada.

Pensamos materiais didáticos como toda materialização cuja finalidade seja pedagógica, podendo tais materializações ser textos orais, escritos ou imagéticos autênticos ou não. Ressaltamos que sua escolha ou sua adaptação está ou deveria estar sempre pautada na compreensão do que é língua e do que é ensino-aprendizagem de línguas, bem como no propósito do ensino e consideração cuidadosa do contexto, condições e público-alvo (aprendizes) (Taveiro; Rosado, 2018, p. 97).

O alicerce da nossa pesquisa foi apresentar os elementos imagéticos do letramento visual e a aplicabilidade dessas ferramentas na elaboração de materiais didáticos bilíngues para alunos Surdos, que, de certo modo, sempre foram usados como base em toda nossa prática docente.

De maneira geral, existem diversos modos de refletirmos sobre como pode ocorrer o ensino de PL2. Por conta disso, os materiais didáticos têm o poder de propor inúmeras formas de trabalho e aplicabilidade do conteúdo. Desenvolvemos, então, nossa reflexão conceituando o que é Material Didático e como podemos produzi-los e utilizá-los: material didático pode ser qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem (Santos, 2020, p. 22).

De fato, entendemos tal afirmação assertiva a partir das práticas já realizadas em sala de aula, pois observamos que, no decorrer dos dias, objetos, situações, comentários e inúmeros outros elementos puderam ser utilizados a partir de um objetivo único, o de ensinar e aprender.

O olhar do professor é o elemento-chave no processo de elaboração de materiais didáticos, pois ao observar determinado objeto (livro, textos, foto, propaganda, entre outros), consegue perceber sua utilidade no contexto de sala de aula (Santos, 2020, p. 23).

Desse modo, tudo que é utilizado com fins pedagógicos e para o ensino e aprendizagem pode ser considerado material didático. Todos os materiais, sejam eles livros, cartilhas, textos, recortes e recursos, que tenham como objetivo trabalhar um conteúdo escolar podem ser considerados didáticos, pois tais materiais só podem ser, de fato, compreendidos a partir de um modo e didática próprios.

Portanto, podemos considerar tudo o que já produzimos, como slides, painéis, sequências didáticas, exercícios, atividades, textos escritos e sinalizados, como Material Didático Bilingue para Surdos (MDBS), pois possuem caráter

instrutivo e de ensino, além de serem utilizados em contexto de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para além de tal conceituação, podemos considerar o trecho a seguir:

O material didático tem como seus principais propósitos o auxílio ao trabalho do professor. Planificação, avaliação e execução, ou seja, ele organiza aquele conteúdo didático que nos propomos a ensinar, prevendo estratégias de execução, desenvolvimento, exercício e as formas de avaliação (Santo, 2016, p. 3).

Vemos que a intencionalidade do nosso trabalho em relação à elaboração de materiais didáticos é auxiliar o professor na organização e na aplicação de conteúdos de língua portuguesa no contexto de L2 para alunos Surdos, além de avaliar a aplicabilidade deles a partir de novas estratégias e didáticas. Observamos, então, que, em nossos MDBS, tudo isso é proposto.

Pensar em Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos é respeitar as características linguísticas da pessoa Surda e, antes de mais nada, entender de qual lugar esse sujeito sai e até onde ele pode ir.

Segala e Kojima (2008) afirmam que pensar na Educação de Surdos ultrapassa os limites de uma compreensão simples, pois a coexistência de duas línguas no ambiente pedagógico é um fato real.

Essa realidade é importante e deve ser considerada, uma vez que, ao entender a complexidade linguística do ensino de Surdos, é possível a elaboração de um material didático mais assertivo e próximo da vivência do aluno Surdo.

A comunidade de Surdos compartilha questões semelhantes às comunidades linguísticas ditas minoritárias como os povos indígenas, ou imigrantes, ou povos colonizados que precisam lutar muito para terem afirmadas e reconhecidas sua identidade cultural e linguística no contexto sociocultural em que vivem (Segala; Kojima, 2008, p. 2).

É por isso que a linha de pesquisa na qual este trabalho está inserido (ensino-aprendizagem de língua materna e língua estrangeira) se aproxima tanto da realidade da prática escolar, e nos inspira como professor-pesquisador a questionar os processos de ensino-aprendizagem de línguas a partir de um olhar teórico-prático.

É preciso que o ensino-aprendizagem do português como L2 e a aquisição de Libras como L1 pela criança Surda seja submetido a um olhar mais aproximado dos estudos linguísticos e das metodologias de ensino.

Muitos já foram os avanços em relação às perspectivas da Libras como língua de sinais, suas características gramaticais e visuais, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido, pois, naturalmente, entender que o Surdo possui singularidades em seu processo de aprendizagem é um pensamento

plausível, mas, além disso, a pessoa Surda possui particularidades próprias na aprendizagem e na aquisição das duas línguas.

Na elaboração dos MDBS, tentamos relacionar o processo do ensino de PL2 com o da Libras como L1. Assim, é possível defender o modelo bilíngue como o mais assertivo em relação ao ensino das crianças Surdas que utilizam a língua de sinais como L1. Além disso, é importante ressaltar que esse modelo não é único, assim como os Surdos também não são; portanto, é a partir da singularidade de cada processo que se faz uma educação bilíngue mais justa e igualitária.

Slomski (2010, p. 63) define o modelo bilíngue como “utilização plena da língua de sinais, adquirida na interação comunicativa entre Surdos adultos e pares”, “a aprendizagem sistemática da língua falada” e “em sua modalidade escrita”.

Como já mencionamos anteriormente, essa modalidade escrita deve ocorrer no modelo de L2, com a finalidade de integrar os Surdos na comunidade e na cultura ouvinte. Nessa perspectiva, a língua portuguesa passa ser um acesso dos Surdos à leitura e à escrita e, em alguns casos, à oralidade.

É importante reforçar que os MDBS desenvolvidos possuem uma proposta bilíngue, uma vez que apresentam elementos da Libras e do português escrito como L2 e têm, por objetivo, transmitir conceitos e conhecimentos próprios da gramática da língua portuguesa, além de terem sido considerados a partir do nível linguístico e da proficiência dos alunos tanto em Libras como em língua portuguesa.

Outro fator importante em nossos MBDS é entender o quanto a língua de aquisição é importante para a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que é por meio da L1 que os demais conhecimentos são adquiridos.

Apoiado na teoria de Krashen (1982), Oliveira (2012, p. 5) explica um pouco mais sobre a importância da L1 como meio de instrução.

Existem dois modos de se processar uma língua: o primeiro, por aquisição, processo inconsciente e intuitivo no qual o indivíduo é exposto à segunda língua e a adquire da mesma forma que a primeira, e o segundo, por aprendizagem, processo consciente e racional no qual o indivíduo se concentra na forma, ambiente típico da sala de aula. Sendo a primeira a de maior importância para o autor, pois segundo ele, é da aquisição que irá surgir uma comunicação fluente e natural (Oliveira, 2012, p. 5).

Embora nossos MDBS possam ajudar na alfabetização, é importante frisar que eles não possuem características voltadas para isso em um estágio mais inicial. As considerações feitas para a elaboração dos MDBS consistem em priorizar e evidenciar o letramento e outros conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

Na elaboração dos MDBS, consideramos alguns problemas centrais que encontramos em relação à Educação de Surdos.

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade Surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto Surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras é comum terem Surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série (Quadros, 1997, p. 23).

Em nossa prática, na escola bilíngue, deparamo-nos com esse mesmo cenário com frequência. Por isso, muitos dos nossos materiais foram pensados para alcançar alunos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental II que apresentavam dificuldades com a escrita e leitura da língua portuguesa padrão no contexto escolar.

Pensando nessa problemática, entendemos que as estratégias visuais que escolhemos para a elaboração dos nossos MDBS vão ao encontro das necessidades apresentadas por Quadros (1997) e experimentadas em nossa prática.

Nessa concepção, entendemos que, além de contribuir com o ensino e a aprendizagem bilíngue, nossos MDBS possuem características lúdicas e divertidas aos olhos dos estudantes Surdos.

Os materiais didáticos devem contribuir de forma variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa (Santos, 2020, p. 25).

É com esse olhar que nossos MDBS foram construídos, pois entendemos que a visualidade e os elementos lúdicos que foram utilizados contribuem com essa aprendizagem mais prazerosa e que, a partir desse contexto, o ensino efetivamente acontece.

Outro fator relevante que Oliveira (2012) resgata da teoria de Krashen (1982) é a importância do insumo, uma amostra da língua e uma tentativa de repensar o processo de ensino e aprendizagem da L2.

Em nossos MDBS, entendemos que aplicamos esses insumos nos pequenos momentos em que a Libras e a Língua Portuguesa aparecem através de exemplos, contextualização sinalizada (videolibras) e outros momentos pontuais nos quais a escrita em L2 ocorre apenas como apoio.

Para nós, a L2 regularmente ocupa o espaço de um recurso visual, do qual precisamos para apoio à compreensão e à assimilação do conteúdo pelo aluno. Esse recurso só pode ser utilizado pelo professor a partir do momento que existe a compreensão do letramento visual, e que este entende a importância da visualidade para o ensino da L2.

Os recursos visuais e linguagem simplificada usadas pelo professor como forma de auxiliar no processo interlocutivo dos aprendizes como ocorre no processo interlocutivo para as crianças em fase de aquisição de língua materna constituindo-se em insumo que atende a necessidade geral dos alunos, sendo acrescido ao insumo comunicativo fornecido de forma

natural sem a preocupação metodológica, de forma lúdica, pois assim o aprendiz adquirirá as informações de que necessita e poderá aplicá-las a qualquer momento em situações apropriadas em estágios futuros. O que importa aqui é que o insumo seja compreensível, caso contrário a aquisição não ocorrerá (Oliveira, 2012, p. 6).

Portanto, compreendemos que nossos MDBS, por apresentarem não apenas os recursos escritos em língua portuguesa, mas também a janela de Libras para a contextualização de conceitos e contextos dos quais os assuntos serão abordados, mostram o quão importante é a leitura de textos que possam conversar com as práticas e as discussões necessárias em relação à Educação de Surdos.

Entendemos que o verbovisual tem como principal marca constitutiva a relação, a articulação, entre a dimensão linguística (verbal) e a imagem (não-verbal) nas formas de produção de sentido e efeitos de sentido de textos. Quando o verbal e o visual estão organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada no discurso, está presente a verbo visualidade na enunciação (Medeiros, 2020 *apud* Brait, 2013, p.50-57).

Apresentamos na prática (através dos MDBS) e na construção da sinalização em Libras (na janela) e nos textos em PL2 essa articulação em nossos MDBS, uma vez que a visualidade é parte central de nossa (pesquisa e prática) Assim, entendemos também que o mesmo acontece em nossos MDBS.

A aplicabilidade do verbovisual como categoria que constitui a enunciação nas manifestações de artefatos culturais da comunidade surda, que circulam materializados em gêneros sinalizados emergentes, sob a forma de videoguias, videografias, animações, traduções artísticas, entre outros meios que veiculam “textos” que enfatizem a experiência visual dos surdos na interação verbal, por meio de enunciados verbovisuais (Fernandes; Medeiros, 2020, p. 3).

Identificamos familiaridade com o videolibras¹² em nossos MDBS em relação a janela sinalizada dos textos em língua portuguesa, pois, em nosso material, ela se limita a uma tradução ou interpretação do texto escrito, ou seja, é mais do que uma mera exposição dos conteúdos a serem trabalhados. Em nossos MDBS, espera-se que os vídeos sinalizados tenham interação não apenas com o visual do material, mas que também possam interagir com o aluno Surdo enquanto momento de estudo.

Outro fator importante a ser considerado é entender que o professor de língua portuguesa não pode ser o único responsável nesse processo de ensino aprendizagem. É fundamental incluir a família de forma bem orientada e ciente das peculiaridades do filho Surdo (Rosário, 2020, p. 94).

12 O termo videolibras é utilizado para denominar vídeos produzidos em língua de sinais brasileira. (Fernandes; Medeiros, 2022)

Embora nossos MDBS tenham sido planejados para serem aplicados em sala de aula com a mediação do professor bilíngue, entendemos que a participação da família é crucial no sucesso e nos avanços do aluno Surdo no aprendizado do português como L2. É preciso que a família se torne um parceiro constante nesse processo, e que a prática da escrita e da leitura da língua portuguesa seja constante e rotineira, a fim de apresentar ao aluno uma língua viva, mutante e com uso social.

Oliveira (2012) também retoma outro ponto importante da teoria de Krashen (1982) em relação ao **filtro afetivo**, fator esse que está intrinsecamente relacionado ao pensamento do aluno Surdo sobre a língua portuguesa, pois, socialmente, acredita-se que o Surdo não aprende, não sabe ou não precisa aprender o português, o que faz com que essa aprendizagem se torne um desafio, não apenas para o professor, mas também para a família e todos os outros envolvidos nesse processo.

Outro fator que influi no processo de aquisição e aprendizagem de línguas é o que Krashen denomina de “filtro afetivo”, que se constitui como barreira mental que impede o aprendiz de adquirir a língua, bloqueando a compreensão do insumo fornecido, podendo afetar também a produção, o que levará o aprendiz a não apresentar em sua performance o que é de sua competência, cabendo ao professor a tarefa de estimular sua autoestima com relação ao aprendizado da língua alvo (Oliveira, 2012, p. 7).

De fato, a aprendizagem da língua portuguesa pela pessoa Surda é um processo bem demorado, mas entendemos que, uma vez que nossos MDBS tenham sido elaborados também por uma professora e pesquisadora Surda, algumas dessas barreiras diminuem, pois é a partir dos pares Surdo x Surdo que a aprendizagem efetivamente acontece, o que transforma o professor também em um referencial linguístico para esse aluno Surdo.

1.6.1 Funções e Características dos MDBS

Entender o conceito de MD e apresentar propostas que possam ser utilizadas como alternativa didática para a Educação de Surdos são movimentos intrinsecamente conectados.

Definir o que são MDBS, suas características e compreender sua função são pontos importantes que são esclarecidos e retomados ao longo deste trabalho. A princípio, um diálogo e uma reflexão sobre os MDBS apresentados são fundamentais para começarmos.

Para isso, entender melhor qual a definição de Material Didático, talvez seja um começo necessário, para posteriormente compreendermos quais diferenças podemos encontrar nos MDBS aqui apresentados.

(...) os materiais didáticos cumprem uma função principal de mediação no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na função de avaliação do progresso do aluno quando efetuada por este, pelos familiares e pelo professor” (Ferro; Bergmann, 2017, p. 18).

Sabemos que a função dos MDBS não é apenas singular ou seletiva, ou seja, há inúmeras possibilidades que podemos considerar em relação ao uso e função desses MDBS. Porém, pensar em como essas funções influenciam o uso ou, até mesmo, a produção desses materiais deve ser um caminho a ser considerado.

Para isso, pensamos se objetos comuns, do nosso cotidiano, podem ser considerados materiais didáticos. Certamente, isso é possível se estabelecermos uso e função para cada material, além da maneira como ele é apresentado e trabalhado em sala de aula.

Considerando a premissa de que muitas coisas podem ser utilizadas como material didático (uma caixa, papel em branco, materiais de papelaria, HQs, revistas, palavras cruzadas, um poema, embalagens, rótulos, etc.), entendemos que boa parte das atividades que produzimos durante as aulas de PL2 no contexto bilíngue pode ser caracterizada como Material Didático Bilíngue para Surdos e de Surdos, uma vez que ele faz uso de ambas as línguas. Além disso, tais MDBS podem ser usados em outros contextos fora do âmbito escolar, como na formação continuada de professores bilíngues.

Outros recursos, que consideramos importantes na hora de produzir e elaborar nossas atividades, se sobressaem na construção dos nossos materiais. Destacamos visualmente essa discussão na figura na sequência.

Figura 10: MDBS “Bibliografia – Emília”



Fonte: Elaboração própria¹³

¹³ As imagens da personagem Emília foram retiradas do google imagens.

Vemos, na figura acima, um exemplo da aplicabilidade e das estratégias desenvolvidas em nossos materiais. Podemos perceber o uso de recursos visuais efetivos que podem auxiliar o aluno Surdo na compreensão do contexto e do conteúdo escolar, além de proporcionar ao educando uma experiência de letramento exclusivamente visual.

Tais elementos, trabalhados em sua individualidade, reforçam ao aluno Surdo as características de uma história de vida contada de maneira cronológica (a história da boneca Emília), respeitando os critérios que definem a biografia como um gênero textual importante. Sendo assim, podemos depreender algumas características da figura.

Na imagem, vemos que o uso de elementos visuais, com o apoio do letramento, traz ao aluno Surdo uma melhor compreensão em relação ao gênero textual **biografia**, entendendo que, apesar de os MDBS não estarem estritamente ligados ao gênero, é a partir dos recursos do letramento visual que há uma melhor compreensão das características do GT, a seguir iremos elencar melhor os elementos utilizados.

- a) **Contextualização em Libras (videolibras):** entendemos, nos MDBS, o videolibras como o registro sinalizado de um contexto ou conceito. No material acima, a sinalização da música em Libras nos auxilia a apresentar ao aluno Surdo qual tema e contexto serão apresentados.

Durante a aula, no curso de extensão, essa contextualização também pode ser entendida como uma representação do contexto sobre o qual todo o conteúdo será construído, tanto visualmente quanto em língua portuguesa. Neste caso, se trata da história da boneca Emília. Mesmo que as produções em Libras ainda estejam sendo estudadas, construídas e categorizadas, há inúmeros trabalhos que já consolidam a existência de tais práticas.

O vídeo é o portador do texto sinalizado, meio no qual está armazenado o conteúdo do discurso. A internet seria o canal de difusão desse texto (FERNANDES E MEDEIROS, 2020, p. 5).

- b) **Uso contínuo do personagem:** a personagem Emília é representada de inúmeras maneiras durante todo o tempo, ou seja, por meio da grafia do seu nome na letra da música, da datilologia em língua de sinais, quando a sinalização escreve Emília, Emília do GIF (imagem desenho em movimento) do personagem, da foto da boneca de pano, do desenho da boneca em arte digital, além do sinal propriamente dito da palavra **boneca**, feito durante a interpretação da música.
- c) **Vocabulário de apoio:** nesse recurso, vemos a cesta de costura na imagem. Partindo dela, podemos utilizar o nome dos objetos para trabalhar tanto

o português escrito de cada palavra (tesoura, linha, agulha, cesta, costura) quanto a gramática, que também pode ser abordada em conteúdos similares (substantivo - tesoura/verbo - cortar), além de outras estratégias que podem ser utilizadas pelo professor.

- d) **Textos imagéticos:** Podemos intercalar os textos em português, mas, caso seja necessário, podemos também utilizar recursos alternativos, como os textos imagéticos para representar visualmente alguns itens de vocabulários trabalhados na escrita.
- e) **Apoio da escrita:** O texto está com cores alternadas para ajudar o aluno Surdo a se localizar na música e a trabalhar tempos verbais, turnos de fala e outros elementos da narrativa.

Vemos, então, que não basta apenas apresentar um material com muitas imagens, bonito ou com design moderno, é preciso criar estratégias de ensino que organizem o saber didático, apresentando escolhas e práticas que ajudem o professor e o aluno a alcançarem os objetivos propostos para o conteúdo escolhido, ou seja, é preciso utilizar os materiais de forma didática e de maneira que se consiga dinamizar as aulas e, principalmente, criar elos entre os conceitos em língua portuguesa, os sinais em Libras e o contexto em que eles estão inseridos.

1.6.2 Elementos Visuais

Para a discussão sobre os recursos visuais nos MDBS, consideramos um material produzido pela pesquisadora/professora, no contexto de ensino-aprendizagem de PL2 para alunos Surdos, já mencionado anteriormente, sobre o tema *bullying*, com o uso do contexto do filme Karate Kid (2010).

Ao iniciarmos a produção do material a ser aplicado em sala, consideramos alguns elementos que poderíamos utilizar na construção do contexto de etnia, como a diferença entre as culturas de povos do oriente, do ocidente, e a questão dos povos originários, dos temas apresentados no filme, como esporte, desenho, animação e disciplinas, e da própria contextualização da narrativa do filme, como o tempo, o espaço e as ações. Para isso, consideramos cores, elementos visuais, imagens e outros recursos que poderiam auxiliar na construção de um significado mais icônico.

Figura 11: MDBS – “Tipologia Chinesa”

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 11, já podemos visualizar as escolhas feitas durante a produção do material. Como a história do filme Karatê Kid se passa na China, optamos por escolher elementos que remetessem à cultura chinesa, além de imagens e símbolos conhecidos e utilizados pelo povo chinês.

Podemos verificar isso com a escolha de elementos como o plano de fundo amarelo, o vermelho como cor da fonte (letra), imagens de origami, dragão chinês, bule e os ideogramas chineses, que, mesmo não traduzidos, já reportam ao conteúdo imagético oriental.

Nesse sentido, consideramos esses elementos como recursos de letramento visual, uma vez que eles podem ser utilizados para passar uma ideia, um significado, sobre o conteúdo oriental (chinês), e isso nos ajuda a construir uma narrativa em relação à ambientalização do filme.

Figura12: MDBS – “Karatê Kid”

Fonte: Elaboração própria.

No segundo slide da apresentação da professora (parte do MDBS usado na aula – Figura 12), também foram utilizadas as estratégias citadas anteriormente.

Entretanto outros elementos foram inseridos para reforçar a temática do filme, como a imagem de capa e o uso do personagem caracterizado como carateca, apresentando ao aluno Surdo o ambiente no qual se passa a história.

1.6.3 Uso de Recortes (cenas)

Outra estratégia do letramento visual, utilizada na produção do material, foi o recorte de momentos e situações (excertos) que tinham forte ligação com a temática do conteúdo da aula (Figura 13).

No filme, Dre, o personagem principal, ao chegar na nova escola, passa por situações de bullying e provocações; por isso, representar tal situação por meio de cenas ajuda o aluno Surdo na contextualização e na construção de conceitos e significados, por exemplo, fazendo-o entender o que são brigas, provocações, bullying, entre outros temas abordados durante o filme.

Figura 13: MDBS – “*Bullying*”



Fonte: Elaboração própria

Na figura 14 (abaixo) em um outro recorte de uma das cenas iniciais do filme, o jovem Dre recorre ao porteiro chinês e, mesmo falando em inglês, tenta se comunicar com o homem que, por sua vez, não o entende, ao ouvir um nome familiar sendo mencionado, zelador “Sr. Han”, o porteiro compreende e tenta se comunicar com o menino de alguma forma, identificando o objeto da solicitação e respondendo em chinês, mostrando que há uma tentativa de comunicação.

Nessa cena, nossa intenção era mostrar ao aluno Surdo a dificuldade de comunicação encontrada também nas línguas orais, quando os falantes são nativos de diferentes idiomas.

Figura 14: Recorte – “O porteiro”



Fonte: Print da tela - excerto do filme Karate Kid (2010)

A cena seguinte, representada na Figura 15, mostra um outro momento, no qual o personagem Dre, ao perceber que não estava sendo compreendido pelos funcionários do prédio, tenta iniciar uma comunicação usando a linguagem corporal.

Figura 15: Recorte – Expressão Frio



Fonte: Print da tela - excerto do filme Karate Kid (2010)

Figura 16: Recorte – “Funcionários”



Fonte: Print da tela - excerto do filme Karate Kid (2010)

Novamente, na Figura 16, vemos que, ao mencionar o nome do zelador, há um início de entendimento, uma vez que havia significado para ambos os interlocutores a menção da palavra “Han”.

Por isso, entendemos que, ao construir um material com estratégias de letramento visual, o professor precisa ter em mente o que quer comunicar e ensinar ao aluno Surdo e quais elementos e significados são objetivos a fim de que o estudante se aproprie desse conhecimento, para que, a partir dessa escolha, ele possa elaborar um material que esteja efetivamente em consonância com os objetivos da aula, da disciplina e do planejamento escolar.

Figura 17: MDBS – “Descomunicação”



Fonte: Elaboração própria

Na Figura 17, além de outros recursos imagéticos, há a presença da palavra *descomunicação*. Sabemos que tal substantivo não existe na língua portuguesa, mas essa escolha foi feita pelos alunos do 8º ano ao considerarem o prefixo *des-* como marcador de ausência.

Os alunos aplicaram a regra do prefixo *des-* como marcador de ausência, como em **desinteresse**, porém na palavra **comunicação**. O argumento para tal produção se deu pelo fato de os alunos perceberem que ambos os interlocutores podem construir uma conversa em que há entendimento, ocorrendo a comunicação.

Mas, na ausência desse entendimento, os alunos entenderam que existia uma *descomunicação* em relação aos interlocutores.

Se considerarmos a língua como um sistema orgânico, vivo, em constante transformação, podemos considerar a criação do item lexical *descomunicação* por parte dos alunos Surdos como uma apropriação da língua portuguesa, que os deixou confortáveis quanto ao seu significado.

Na Figura 17, também podemos ver o uso da iconicidade em pequenas imagens, que já nos remetem a um significado, como os balões de fala com os ideogramas ‘?’ e ‘x’, que já nos remetem a dúvidas e à ausência de entendimento.

Finalizamos este capítulo apresentando as diferenças e as possibilidades do uso de recursos visuais. Como professor Surdo, é importante e imprescindível desenvolver um olhar mais atento em relação ao letramento visual e suas possibilidades, reforçando a citação abaixo:

O instrutor ou professor Surdo utiliza-se de um letramento visual com aspectos nitidamente diferentes. Pudemos observar que o arranjo imagético de uma sala (ou material) onde há a incidência da experiência de um Surdo adulto é dominado por murais (e elementos) mais visuais. (Taveira; Rosado, 2017, p. 25).

Por fim, destacamos esse olhar diferenciado do professor Surdo, que observa e aplica, em sua prática, os elementos e experiências visuais que, individualmente, absorve do mundo que o cerca, evidenciando suas particularidades como pessoa Surda concomitantemente com suas escolhas e práticas de professor Surdo.

É a partir desse olhar que podemos construir uma educação efetivamente bilíngue e voltada às especificidades do aluno Surdo, uma vez que, como par linguístico, o professor Surdo se apropria de elementos mais assertivos, podendo obter resultados mais satisfatórios.

Ainda assim, vemos que a maior parte das leituras realizadas nesta pesquisa contribuiu para consolidar e fomentar melhor nossa discussão teórica. Além disso, entendemos também que, embora exista uma quantidade significativa de estudos e pesquisas a favor do bilinguismo para a Educação de Surdos, na prática, a construção dessa realidade ainda está a passos lentos.

A seguir, apresentamos como se deu o percurso metodológico deste trabalho e nossas considerações a partir dele.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia de pesquisa utilizada, bem como o contexto e os instrumentos da coleta de dados e as estratégias empregadas durante a construção deles, além da caracterização dos participantes da pesquisa, a organização, sistematização e análise dos dados. Parte-se, portanto, para a caracterização metodológica da pesquisa.

Procurou-se apresentar os motivos que nos levaram a escolher a metodologia utilizada, além de apresentar reflexões obtidas durante o processo de pesquisa. Buscou-se também acolher e elencar outras especificidades encontradas na pesquisa devido ao contexto mais específico e singular.

Espera-se, então, que, a partir do percurso metodológico trilhado, seja possível apresentar melhor os motivos que nos levaram a optar por nossa metodologia de pesquisa.

2.1 A Metodologia da Pesquisa-ação

Este trabalho de investigação se caracteriza como pesquisa-ação, cenário no qual o pesquisador, através da observação, reflete a própria prática com o objetivo de aprimorá-la (VIANA, 2007), com um caráter qualitativo-interpretativista (LOPES, 2004), pois entendemos que, a partir de uma observação mais aproximada e linear da ação (sala de aula) é que, de fato, a reflexão e a mudança acontecem.

Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor se revela como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento, de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade, advindo de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados, que, consequentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área. (Viana, 2007, p. 236).

Entendemos que a pesquisa-ação parte de uma perspectiva de observação, alteração e retomada. Pensemos em como a professora atua em sala de aula, caso ela perceba algo aparentemente inconsistente ou que não esteja funcionando. Nesse momento, a docente para, reflete e repensa: **o que não está funcionando?**

Após essa reflexão, caso seja necessária alguma intervenção, há novamente outra análise e uma nova verificação, perguntando-se novamente: **quais foram os efeitos e impactos dessa mudança?** E caso seja necessário, há a possibilidade de novas modificações até que o resultado seja satisfatório ao professor.

Embora a metodologia desta pesquisa possa se aproximar de outros modelos, ou seja, com nuances referentes à Etnografia ou Estudo de Caso, que culminariam em uma natureza inter-metodológica, estamos certos de que nossa concepção metodológica se assemelha e se aproxima muito da pesquisa-ação, ou seja, nosso trabalho possui elementos que podem ser classificados como elementos de uma pesquisa-ação.

Quando argumentamos que esta pesquisa se caracteriza pelo movimento de reflexão da pesquisadora/professora ao analisar a própria prática e aproximar a lente de sua atuação da elaboração de materiais didáticos no ensino de PL2 no contexto bilíngue para alunos Surdos, entendemos que, a partir da reflexão sobre a própria prática, é possível propor melhorias nos materiais utilizados durante a aulas de PL2 e repensar as suas próprias escolhas e práticas pedagógicas utilizadas durante o ensino. Nesse sentido,

Verifica-se que o professor se encaminha para a emancipação, assumindo uma postura crítico-investigativa cujo resultado deverá se refletir na sua prática, em termos de crescimento / amadurecimento profissional e de melhores resultados no processo de ensino aprendizagem (VIANA, 2007, p. 243).

Espera-se também, durante a prática investigativa deste trabalho, construir interpretações e significados a partir da observação da prática de ensino do PL2 em sala de aula.

É a conjunção de vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em, pelo menos, três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador (Lopes, 1996, p. 334).

A pesquisa-ação se caracteriza, em sua natureza, como um olhar do professor-pesquisador a si mesmo, mediante uma autoavaliação de sua prática e metodologias utilizadas, com a finalidade de renovar suas atividades, atingindo um melhor aprendizado por parte de seus alunos.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (Tripp, 1993, p. 445).

A pesquisa-ação é, portanto, um processo que segue um ciclo de aprimoramento no que a prática oscila entre o **agir sistemático** e a prática da

investigação. Esse processo trabalha como um moinho d'água (Figura 18), impedindo a presença estática da água, sendo que, nessa comparação, a água (prática) está sempre em movimento, renovando o ciclo constantemente.

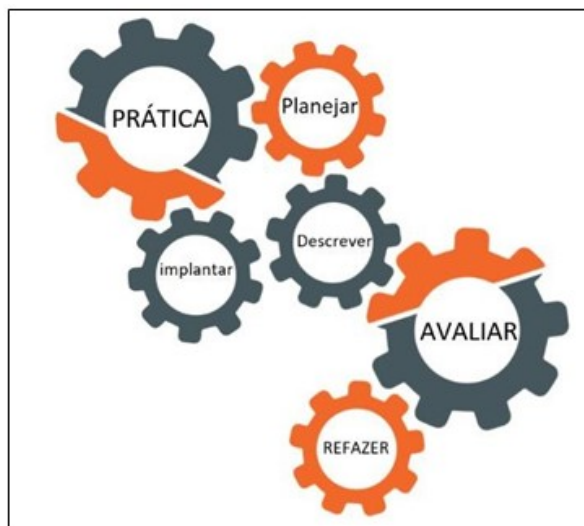
Figura 18: Pesquisa-ação como um moinho d'água



Fonte: Elaboração própria

A prática docente não se caracteriza como algo estático; ela pode mudar de acordo com cada aluno, ciclo, conteúdo ou interferência, seja ela interna ou externa. No contexto escolar, essas mudanças e transformações ocorrem de tempos em tempos, mas, ainda assim, a prática docente caminha de maneira organizada. Na figura 18, identificamos essa organização

Figura 19: Engrenagem



Fonte: Elaboração própria

A prática docente, embora possua partes distintas, faz parte de uma engrenagem maior (Figura 19), na qual os movimentos de ensinar e aprender estão interligados e são codependentes. Portanto, consideramos esta pesquisa uma pesquisa-ação dada a utilização dos métodos de ação e reflexão na qual a prática é o objeto de estudo.

Quando pensamos nessa escolha metodológica, uma dificuldade peculiar apresentada durante esse trabalho é entender o distanciamento entre professor e pesquisador, sem que haja uma desvinculação entre esses papéis. Ambos se misturam no processo da pesquisa, pois é a prática da professora que está sendo analisada pela pesquisadora. Assim, afirmar que este trabalho tem o perfil metodológico de uma pesquisa-ação é entender todo o processo circular já apresentado acima.

Durante nossa pesquisa, buscamos observar, compreender e refletir sobre a prática utilizada no ensino da língua portuguesa no contexto bilíngue de alunos Surdos, por meio de análise e interpretação de materiais bilíngues produzidos para o ensino de PL2.

Esses materiais foram apresentados a professores e profissionais também atuantes no contexto de escola bilíngue para alunos Surdos, durante um Curso de Extensão (instrumento utilizado para a coleta dos dados, que será mencionado e explanado mais adiante). A partir dessa interação, buscamos uma validação/análise conjunta dos MDBS. Essa validação também ocorreu por meio de relatos dos próprios participantes da pesquisa, também professores bilíngues, em relação às experiências e às práticas por eles vivenciadas.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1947, p. 14),

Na prática, conseguimos, durante a oferta deste curso de extensão, não apenas apresentar nossa prática e os MDBS desenvolvidos e aplicados em sala de aula, mas também, na troca de experiências entre os participantes do curso, rever escolhas e estratégias pedagógicas, além de reavaliar a aplicabilidade do material desenvolvido.

Nessa perspectiva, foi possível repensar nossas próprias práticas e escolhas pedagógicas realizadas em sala de aula, o que nos levou a outros resultados igualmente satisfatórios, aumentando a gama de possibilidades ofertadas pelo material desenvolvido.

Quando se pensa na pesquisa-ação, portanto, passos importantes são realizados, como no moinho d'água, fazendo com que a roda do ensino e da aprendizagem seja movimentada por um ato contínuo de ação-reflexão-ação. Esse processo, para essa pesquisa em particular, ocorre na seguinte sequência:

Contexto 1 - sala de aula:

Ação: O conteúdo e tema do material são pensados e escolhidos pela professora, seguindo as diretrizes do currículo escolar;

Ação: A elaboração dos MDBS é feita pela professora/pesquisadora;

Ação: A aplicação é realizada em sala de aula com os alunos Surdos;

Reflexão: Durante a aplicação dos MDBS, avalia-se se os conceitos e conteúdos foram apropriados por parte dos alunos - Os MDBS estão funcionando? Os alunos estão entendendo os conteúdos trabalhados em sala de aula?

Ação: Há (novas) intervenções, caso necessário, ainda em sala de aula.

Contexto 2 - Pesquisa:

Reflexão: Após a aplicação dos MDBS, avalia-se, novamente, se os conceitos e conteúdos foram apropriados por parte dos alunos - Os MDBS funcionaram? Os alunos entenderam os conteúdos trabalhados em sala de aula?

Reflexão: Os MDBS e sua aplicabilidade são apresentados no curso de extensão aos professores participantes da pesquisa;

Reflexão: Há uma nova reflexão (conjunta) sobre os MDBS a partir das interações entre participantes da pesquisa e pesquisadora/professora;

Reflexão: Sistematização e categorização dos dados - análise realizada pela pesquisadora/professora.

Contexto 1 (novamente) - sala de aula:

Ação: Devolutiva da pesquisa realizada em sala de aula com os alunos - adaptação e reelaboração dos MDBS para nova aplicação;

Reflexão: Durante a aplicação dos MDBS, avalia-se se os conceitos e conteúdos foram apropriados por parte dos alunos;

Ação: Há (novas) intervenções, caso necessário, ainda em sala de aula.

Nesse processo, a roda gira e continua a girar a partir de ações, como pensar, escolher, elaborar, aplicar, ministrar, avaliar, refletir, analisar, aplicar novamente, refletir novamente, reelaborar e refletir novamente.

Desse modo, como elaboramos os MDBS apresentados nesta pesquisa, esse processo ocorreu naturalmente, ou seja, os MDBS foram elaborados e aplicados durante nossa rotina escolar e, por fim, analisados nesta pesquisa a fim de avaliar nossa própria prática e a eficácia deles com as turmas de alunos Surdos.

A partir de todo esse processo, foi possível avaliar se houve ou não dificuldades, avanços e fracassos em relação à compreensão dos alunos daquele conteúdo específico. Além disso, analisamos se os MDBS contribuíram para a elucidação das problemáticas ou se ainda havia conceitos a serem aprofundados. Assim, a metodologia de pesquisa-ação vem ao encontro da minha prática enquanto professora Surda.

2.2 Contexto da Pesquisa

Retomando o que já foi mencionado nas justificativas desta investigação científica, esta pesquisa teve início a partir da necessidade prática de utilizar materiais e recursos didáticos que nos auxiliassem a conceituar conteúdos mais complexos para os alunos Surdos no dia a dia escolar, sendo preciso não apenas estratégias próprias elaboradas por nós, professora Surda, mas também discutir a qualidade e a aplicabilidade dos materiais didáticos já produzidos para esse contexto de ensino bilíngue.

Tendo em vista que boa parte dos materiais didáticos foi produzida no contexto pandêmico da *COVID-19*, que nos afligiu nos anos de 2020 e 2021, e que, ao longo do ano de 2022 houve uma tentativa desesperada de recuperar a defasagem escolar causada pela pandemia e o isolamento social, o uso de recursos tecnológicos nos auxiliou para deixar os conteúdos mais atrativos e acessíveis a um maior número de alunos/usuários.

A partir das experiências acadêmicas vivenciadas na posição de pesquisadora/mestranda Surda, usuária de acessibilidade linguística a partir dos intérpretes de Libras (SeTILS¹), participante dos grupos de estudos com foco na Educação de Surdos e na formação de professores (de) Surdos, pude perceber que todos esses contextos contribuíram para que o material elaborado fosse, de certa forma, aprimorado enquanto era produzido, em um processo de ação-reflexão-ação.

Desse modo, para que pudéssemos produzir/coletar dados para que esta pesquisa fosse, de fato, caracterizada como pesquisa-ação, fizemos uso de nossas necessidades diárias em sala de aula com os alunos Surdos, apresentando os MDBS elaborados aos professores/participantes desta pesquisa por meio da oferta de um Curso de Extensão para professores (de) Surdos, intérpretes, tradutores, entre outros profissionais da área de Educação de Surdos.

No planejamento dos instrumentos de coleta de dados, destacamos que nosso trabalho passou pela análise e aprovação do CEP², tendo sua liberação aprovada.

Sendo assim, caminhamos nesse percurso metodológico para a explanação das características do instrumento de coleta de dados, o curso de extensão.

1 O SeTILS é o Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, lotado na Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CIDH), pertencente à Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da UFSCar, no campus São Carlos-SP.

2 O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o processo CAAE nº 64007722.2.0000.5504, obtendo sua aprovação.

2.2.1 Construção do Curso de Extensão

Como ambiente para coletar dados referentes aos MDBS já produzidos, foi então proposta a oferta de um curso de extensão on-line aberto à comunidade acadêmica e à comunidade externa, no qual a professora/pesquisadora Surda e os participantes do curso pudessem dialogar, refletir, testar e contribuir para a análise de MDBS, elaborados em um contexto de ensino da língua portuguesa como L2 para alunos Surdos, em um ambiente virtual, com atividades síncronas e assíncronas.

O curso foi ofertado pela professora/pesquisadora Talita Nabas, que possui formação em Letras pela Faculdade Unipaulistana, é pós-graduada pela Uniassselvi em Educação Especial com foco em Surdez, tem especialização em Educação no Ensino Superior pelo Senac e é professora efetiva da SME de São Paulo, atuante da EMEBS Neusa Bassetto, escola municipal de ensino bilíngue para Surdos situada na zona leste da cidade de São Paulo.

A partir da necessidade de validação dos MDBS, da troca de experiências e discussões sobre práticas pedagógicas para o ensino bilíngue para Surdos e da necessidade de se buscar materiais que pudessem contribuir para o ensino do PL2 no contexto bilíngue, optou-se pela oferta de um espaço em que essas discussões pudessem ser acolhidas.

Após a aprovação do CEP, o curso de extensão foi aberto e divulgado através das redes sociais e dos meios internos de comunicação da UFSCar para a comunidade acadêmica e para participantes externos que tivessem interesse em trabalhar e discutir estratégias e práticas possíveis do ensino de PL2.

Esses alunos deveriam ser, preferencialmente, formados em licenciaturas, atuantes no ensino de Surdos na educação básica, e fluentes em língua de sinais, uma vez que o curso foi apresentado em Libras, primeira língua da professora/pesquisadora.

O curso de extensão recebeu o título de **Práticas e metodologias de letramento visual no ensino do português como L2**. Ele teve, como objetivo, apresentar, refletir e discutir práticas e metodologias do letramento visual no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

O curso foi ofertado de maneira virtual a partir da plataforma Google Classroom, com a proposta de fóruns e tarefas a serem realizadas pelos participantes. Além disso, foi também proposto um encontro virtual síncrono pela plataforma Zoom, no qual pudemos apresentar nossas considerações e perspectivas em relação aos materiais produzidos.

Optamos por realizar apenas um encontro síncrono devido à dificuldade de agenda de cada participante e também para não prejudicar aqueles que não poderiam estar on-line. Vale ressaltar que acordamos com os participantes que a presença e a participação assíncrona deveriam ser prioridades durante o decorrer do curso.

Figura 20: Curso de Extensão

Fonte: Plataforma Google Classroom³

No quadro a seguir, trazemos as informações que constam na plataforma da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar sobre o curso.

Quadro 1: Curso de Extensão

Título da Atividade	PRÁTICAS E METODOLOGIAS DO LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO DO PORTUGUES COMO L2
Linha programática	Educação Continuada “Processos de qualificação profissional (educação continuada, educação permanente), de caráter sequencial e planejada a médio e longo prazo, articulada ao processo de trabalho do profissional.”
Grande Área	(Classificação CNPQ) Linguística, Letras e Artes
Resumo	Compreendemos que a formação de professores deve estar comprometida com a valorização humana na sua diversidade de expressões e com a educação de qualidade. Perante as reivindicações dos surdos pelos seus direitos, é preciso habilitar/atualizar professores em serviço que atendam esse público-alvo em suas potencialidades sobre metodologias e práticas do letramento visual no ensino de português como L2.
Público-alvo	Professores do Ensino Fundamental I e II da rede básica, alunos da graduação, professores Surdos e Instrutores de Libras, intérpretes e profissionais alocados no AEE (Atendimento Educacional Especializado).
Informações complementares	O curso intitulado PRÁTICAS E METODOLOGIAS DO LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO DO PORTUGUES COMO L2 será ministrado totalmente à distância, com o uso das plataformas Google Meet e Google Classroom institucionais.
Objetivos	Promover a integração entre professores de surdos e educadores licenciados que atuam como assistentes educacionais bilíngues, mediadores ou instrutores surdos; Propor atividades de discussão e análise de materiais didáticos bilíngues para Surdos, com suas potencialidades sobre metodologias e práticas do letramento visual no ensino de português como L2.
Cronograma de execução	Divulgação e período de inscrição (via redes sociais e inforede UFSCar — para comunidade interna) Realização do Curso - Encontros assíncronos no Google Classroom (para discussões por meio de fóruns)
Número de Vagas	40
Carga Horária	120 horas

³ Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NDg5NTI4NTQwNzcw> Acesso em dez de 2023.

Critério de Seleção	Professores do Ensino Fundamental I e II da rede básica, alunos da graduação, professores Surdos e Instrutores de Libras, intérpretes e profissionais alocados no AEE (Atendimento Educacional Especializado).
Forma de avaliação	Questionário online (google form). Ao final do curso, os alunos receberão um link com um questionário (google form) para suas impressões finais sobre todas as discussões durante o curso.

Fonte: Plataforma Proex-UFSCar

A divisão do curso foi feita entre oito aulas. A cada semana, era apresentado um recurso visual já aplicado em sala de aula e, em cada atividade, os materiais produzidos pela professora/pesquisadora eram apresentados aos participantes, sendo discutidos e avaliados em cada módulo, por meio de fóruns. Contamos ainda com outras temáticas durante as aulas, que nos ajudaram a apresentar melhor nossos MDBS e as estratégias que utilizamos durante as aulas de PL2. O cronograma das aulas ofertadas no curso de extensão está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Cronograma / Curso de Extensão

Práticas e metodologias do letramento visual no ensino do português L2			
Aula	Título	Atividade	Apoio Teórico
Aula 01	Abertura e Boas-Vindas	Introdução: Assistir ao vídeo	Cronograma: ProExWeb
Aula 02	Introdução: Sons do silêncio	Comentar: Impressões e experiências.	Educação bilíngue para Surdos – SueliRamalho.
Aula 03	Infográficos - Estratégias Visuais Elementos Visuais	Leitura dos infográficos; - Fórum	Artigo – Educação bilíngue para Surdos: tudo certo como dois mais dois são cinco.
Aula 04	Gêneros Textuais: Estratégias visuais	Assistir ao vídeo - Fórum	Artigo: experiência Visual e Surdez: Tatiane B. Lebedeff;
Aula 05	Crônicas: Estratégias Visuais	Assistir a o vídeo em H.Q + Fórum	Trilhas da aprendizagem – SME-SP
Aula 06	Produção de Texto – Perfil Facebook	Assistir ao vídeo e comentar impressões e experiências	Artigo: Educação bilíngue para surdos tudo certo como dois e dois são cinco
Aula 07	Educação Bilíngue	Assistir vídeo: TheSilent Child	Artigo: Educação bilíngue para surdos tudo certo como dois e dois são cinco
Aula 08	Educação Infantil	Vídeo de atividades desenvolvidas -	Artigo: Experiência Visual e Surdez
		Ex.de Materiais	Tatiane Lebedeff
	Calendário atualizado	Fórum 4 - Novo Calendário	****
Apoio	Dicas de Jogos	Responder ao Quis	Artigo: Experiência Visual e Surdez
			Tatiane Lebedeff
Aula 07	Educação Infantil	Vídeo de atividades desenvolvidas -	Artigo: Experiência Visual e Surdez
		Exemplos de Materiais	Tatiane Lebedeff
Aula 08	Educação Bilíngue	Assistir ao vídeo: The Silent Child	Artigo: Educação bilíngue para surdos tudo certo como dois e dois são cinco
Revisão	Leitura e entrega das atividades do Fórum	Livre	***
Revisão	Aula Síncrona – plataforma Zoom	Encontro Ao Vivo	Bibliografia

Revisão	Coleta de dados via Google Forms.	Entrega Final do Formulário	TCLE
Revisão	Bate papo Plataforma Zoom	Encontro Livre para conversa e Dúvidas	***
Revisão	Leitura e entrega das atividades do Fórum	Leitura e entregadas atividades do Fórum	***
Revisão	Devolutiva das Atividades	Devolutiva das Atividades	Devolutiva das Atividades
Revisão	<u>Aula Síncrona – plataforma Zoom</u>	<u>Encontro Ao Vivo</u>	<u>Bibliografia</u>
Revisão	Coleta de dados via Google Forms	Entrega do Formulário Final	TCLE
Revisão	Bate papo Plataforma Zoom	Encontro Livre para conversa e Dúvidas	***

Fonte do Quadro: Elaboração própria

O curso de extensão, embora tivesse um cronograma mais enxuto e abreviado, teve, como característica, a flexibilidade a partir da interação com os participantes; desde o início, foi possível criar uma relação de muito diálogo e parceria.

É importante observar abaixo, na Figura 21, a participação e interação de alguns integrantes na primeira aula do curso. Vemos que os participantes variam em relação à atuação profissional, localidade e experiência, o que nos proporcionou múltiplas perspectivas em relação ao ensino de Surdos e realidades educacionais.

Figura 21: Comentários de Apresentação



Fonte: Google Classroom.

Como parte da acessibilidade, o curso foi apresentado de maneira bilíngue, ou seja, em Libras e em português escrito, devido à condição de pessoa Surda da pesquisadora/professora e de outros participantes, professores e profissionais Surdos, usuários da Libras.

Ao todo, o curso contou com a inscrição de 175 alunos, dentre os quais cerca de 78 participaram ativamente tanto do curso quanto da pesquisa de validação (questionário aplicado ao fim do curso).

O curso teve duração de oito semanas, aproximadamente. Ao longo desse período, os participantes foram incentivados a visualizar os materiais disponibilizados por nós na plataforma, além de ler, assistir e conversar sobre os materiais de apoio e complementares, de modo a apresentarem outras propostas pedagógicas a partir das ideias de estratégias e materiais apresentados na aula.

Por fim, espera-se que na conclusão desse capítulo, seja possível aos leitores a compreensão de nossas perspectivas em relação às escolhas metodológicas de pesquisa, uma vez que a Pesquisa-ação se fez presente em todo a construção deste texto.

Consolidamos também nesse capítulo nosso contexto de pesquisa, suas especificidades e tudo o que está intrinsecamente envolvido ao que se refere a educação de Surdos, ao ensino de PL2 como segunda língua e seus desafios.

Pretendeu-se também elucidar a elaboração e o processo de criação do curso de extensão, e a somativa de todos os esforços direcionados à obtenção significativa e satisfatórias de dados para análise.

Encerramos, portanto, a apresentação do percurso metodológico e seguimos para o capítulo de análise e discussão dos dados, trazendo as considerações sobre os MDBS.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a discussão e a análise dos dados em ordem cronológica dos fatos, apesar de a coleta de dados ter sido realizada durante o Curso de Extensão, com o uso do instrumento de coleta do questionário específico, e com a apresentação dos MDBS. Vale lembrar que tais MDBS são uma coletânea de materiais elaborados durante minha prática docente na rede básica municipal de São Paulo.

Apresentamos a análise e a validação dos participantes da pesquisa em relação às propostas visuais de atividades bilíngues nas quais o letramento visual é estruturado como alicerce central, ou seja, de algumas de nossas práticas pedagógicas e materiais didáticos produzidos à luz de uma perspectiva bilíngue defendida por Quadros (2011), Fernandes (2012) e Perlin (2012), dentre outros teóricos da Educação de Surdos.

Primeiramente, um fator importante de ser mencionado é o contexto escolar no qual minha prática acontece e que está relacionado ao modelo de Educação Bilíngue para Surdos, ofertado pela rede municipal de SP. Vale ainda ressaltar que, nesse contexto, há uma diversidade encontrada em sala de aula, com relação ao nível linguístico de cada aluno tanto em Libras e Português, à vivência e à realidade familiar desses estudantes, além das deficiências associadas (síndromes, TEA, TDHA, níveis de perda auditiva) e as vivências linguísticas diferenciadas que encontramos em alunos com base familiar estrangeira (Bolívia, Angola, por exemplo), entre outras.

Para melhor compreensão, é preciso destacar também em qual modelo, ou ambiente, minha prática acontece. Quando retratamos as experiências bilíngues aqui apresentadas, referimo-nos ao modelo Libras como L1 e português como L2, dualidade que ocorre durante toda a vivência do aluno Surdo, uma vez que na maioria das vezes a Libras é sua língua de conforto e interação com os pares, e o Português assume o papel de uma L2, aprendida e utilizada no meio social para comunicação com o entorno e em situações específicas.

Essa pesquisa tem o objetivo de apresentar os MDBS como um recurso pedagógico facilitador, para o ensino e aprendizagem do português como L2. É importante reforçar que não temos pretensão de criar um modelo pronto, ou

certo para esse ensino, mas que observamos durante nossa regência uma maior facilidade na aprendizagem quando os MDBS são utilizados e também quando o Letramento Visual assume uma função mais prioritária na elaboração desses materiais.

A elaboração dos MDBS tem uma linha de tempo significativa, mas não houve um período específico ou separado exclusivamente para essa pesquisa, portanto, apresento neste texto e também no CE ofertado, atividades, slides, aulas e estratégias que ao longo de minha prática profissional foram construídos.

É importante pontuar, entretanto, que um dos períodos mais marcados da elaboração de MDBS ocorreu durante a pandemia, na qual estávamos num modelo de ensino remoto.

Lembro que os materiais fornecidos como apoio pedagógico pela rede municipal e uso dos alunos Surdos limitava-se a um “caderno” de atividades intitulado “Trilhas da aprendizagem”, nele vários componentes eram contemplados, inclusive a Língua Portuguesa. Especificamente para o 8º ano, uma das primeiras atividades era apresentar aos alunos uma crônica com alguns elementos próprios desse gênero textual.

Em minha preocupação de apresentar aos alunos o texto de modo mais aproximado da realidade leitora da turma, optei por trabalhar a história com recursos mais lúdicos e visuais.

A seguir, apresento o texto encontrado no caderno físico utilizado pelos alunos (Figura 21) e também o MDBS elaborado para essa atividade (Figura 23).

Esse MDBS foi apresentado aos alunos do CE com objetivo de oferecer aos professores possíveis estratégias para as narrativas encontradas muitas vezes nos LDs e materiais usados na rede escolar, para o ensino de LP

De fato, se pensarmos na realidade do ensino de Surdos e no contexto de escola bilíngue para Surdos, trabalhar um texto tão denso e corrido como apresentado na crônica acima pode em um primeiro momento parecer um desafio.

Outro objetivo em apresentar esse MDBS durante o curso foi mostrar aos participantes que muitas vezes, durante a prática docente, os recursos tecnológicos, os conhecimentos prévios de edição de imagens e outros conhecimentos necessários para a elaboração de um material mais adequado, não refletem nossa realidade de ensino público. Naquele momento durante a elaboração do MDBS, minha preocupação não estava no *design* ou nas técnicas de tradução e interpretações de LS, mas sim o maior objetivo na elaboração desse material era apresentar a história aos alunos Surdos de tal maneira que, independentemente do nível linguístico de PL2 ou de suas habilidades leitoras do português escrito, a partir do MDBS a compreensão da história e todo o contexto que a cerca poderia ser compreendido e assimilado.

Durante o CE, houve muita interação dos participantes nos fóruns, o que resultou em comentários pontuais em relação à atividade apresentada:

Participante 1 – *“O vídeo apresentado colabora para a aprendizagem dos alunos surdos. É importante ressaltar que o uso de recursos imagéticos favorece a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o uso de diferentes imagens e da Libras são pontos positivos e estratégias pedagógicas que estimulam o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como L2”.*

Participante 2 – *“Parabéns pela contação da H.Q. Achei muito interessante. Ainda não tinha visto desse jeito. Alguns pontos interessantes: a própria estrutura de contação em quadrinhos. Os recursos da imagem, da escrita e dos sinais ficaram perfeitos e conexos.”*

Participante 3 – *“O vídeo produzido está dentro da proposta bilíngue, Libras e português (escrita). A mensagem foi bem repassada. O material está bacana. Parabéns pelo trabalho realizado. Gostei muito de sua criatividade. O texto para cada quadrinho está ótimo. A sinalização está clara. Vejo que o fundo deve estar neutro. A blusa sem detalhes. Estou encantado com a criatividade do vídeo. Parabéns, professora!!”*

A partir dos comentários, vemos que os recurso visuais aplicados no MDBS tiveram aceitação por parte dos participantes. Podemos observar também que foi possível identificar recurso utilizados como o uso de ícones imagéticos, a formatação do texto em estilo de quadrinhos e a sinalização em Libras, que também foram elementos avaliados pelos participantes.

Vale lembrar que os recursos apresentados conversam com os pontos apresentados por Lebedeff (2017) que retoma a ideia do letramento visual

utilizado pela pessoa Surda em contato inicial tanto com a Libras como com o Português. Outro fator apresentado pela autora é o uso desse Letramento Visual pelo professor Surdo.

Entretanto, o MDBS recebeu algumas observações em relação à sua “precariedade” (Figura 24). Analisando tais observações, de fato, em relação a outros MDBS mais recentes, o MDBS em questão foi um dos primeiros elaborados em nossa prática e intencionalmente foi apresentado aos participantes para fomentar a ideia de que, muitas vezes, não estaremos com todos os recursos ideais para a elaboração da atividade, mas que mesmo assim isso não anula a possibilidade da mesma de ser realizada:

Figura 24: MDBS “Atividade Aula 5”

Aluna: ~~Marcelle de Oliveira da Silva~~

Atividade aula 05

Atividade:

Para você, a versão em H.Q. atinge a proposta de apresentar a história para o aluno surdo? Elabore um texto curto detalhando suas considerações (opiniões), com pontos positivos e negativos. Caso tenha sugestões, responda: **O que mais podemos fazer para trabalhar esse texto e o gênero 'crônicas'?**

Primeiramente, peço desculpas pelo comentário que irei fazer sobre a gravação. Uma proposta maravilhosa que pode ser muito bem aproveitada nas aulas com alunos surdos. Contudo, mesmo que o vídeo seja gravado por celular, deve-se se atentar as regras de gravação e uma delas muito importante é a imagem de fundo.

A pessoa surda é visual e se a sinalização é feita em um contexto igual do vídeo, pode prender a atenção deles as características da imagem e não na Libras. Veja como está:



Fonte: Curso de Extensão

Na Figura 24, vemos a preocupação do participante com o design do material. De fato, o vídeo da sinalização foi gravado em ambiente poluído visualmente, como muitos elementos de distração, mas o material foi proposto para suprir uma urgência de momento. Escolhemos apresentar essa atividade como MDBS para instigar os participantes e entender que fatores adversos ao recomendado seriam observados.

Os relatos apresentados se referem a alguns comentários recebidos durante a aula 5, na qual tivemos o desafio de trabalhar uma crônica longa apresentada totalmente em LP e transpô-la para uma apresentação mais visual.

É importante reforçar que, em nenhum momento, a intenção do trabalho foi promover uma tradução do texto escrito em português para Libras, pois sabemos que, nessa perspectiva, há técnicas e estratégias que devem ser consideradas. O uso do Letramento Visual e de seus recursos e estratégias possibilitaram que de fato ocorresse o processo de ensino do tópico almejado, ou seja, foi possível ensinar os conteúdos curriculares de maneiras mais atrativas aos alunos Surdos.

Reiteramos que apresentar os materiais utilizados em sala de aula para outros professores e profissionais da área (participantes da pesquisa) muito contribuiu para a evolução do trabalho de desenvolvimento e elaboração de MD para esse contexto específico.

Outras considerações foram feitas nos fóruns pelos participantes quanto aos MDBS e os feedbacks apresentados pelos participantes do curso contribuíram para uma melhor percepção dos pontos a serem melhorados na atividade e também na produção do MDBS.

A elaboração dessa atividade como proposta de MDBS se concentrou na utilização dos elementos do gênero textual HQ e na transposição da história da crônica escrita em língua portuguesa para uma visualidade própria da Libras.

Devido à baixa experiência em recursos de gravação e ao pouco conhecimento das técnicas de interpretação e filmagem, a atividade apresentou falhas e erros, porém esses fatores foram usados no Curso de Extensão a fim de apresentar aos participantes os erros comuns cometidos na prática docente em diversos momentos na elaboração de MD.

Durante a discussão desse MDBS, os participantes apresentaram alguns pontos relevantes:

Figura 25: “Fórum Google Classroom” - participantes

Eu que sou ouvinte, fiquei presa a imagem para decifrar que local é esse e o que contém cada prateleira. É a curiosidade humana.

Como disse na atividade anterior trabalho com lúdico nas séries iniciais e sempre utilizo recursos de H.Q. para trabalhar a história de vida, ciências, grafia, medos, entre outros assuntos. A montagem pode ser feita por sites específicos, gratuito, que fornece os avatas e diferentes cenários para serem criados pelas crianças.

Ponto positivo: Pode ser trabalhados conteúdos de diferentes disciplinas, no caso deste vídeo “cadeira do dentista” pode-se trabalhar ciências e a saúde bucal, bem como do corpo como um todo. Alimentação e mastigação seria um outro tema a ser trabalhado.

Pontos negativos: muitos professores trabalham sem contextualização do tema e isso, pode atrapalhar a aquisição de conhecimento. Muitos alunos nunca formam ao dentista e nem sabem o contexto da história. Por isso, sempre fazer um diagnóstico dos possíveis temas para se trabalhar as crônicas. Faltou a moral da história.

Fonte: Google Classroom.

A interação dos participantes foi importante para a construção dessa pesquisa, pois de fato outros elementos na atividade precisariam de uma revisão e um refinamento mais apurado, ainda assim, consideramos importante apresentar todos os pontos levantados independente de sua “aprovação”.

Além das atividades entregues na plataforma, os participantes também foram incentivados a continuar a reflexão sobre a atividade nos fóruns, espaços nos quais pudemos encontrar outras perspectivas que também consideramos importantes para a melhoria do MDBS.

Participante 7 - *“Talita, adorei a proposta! Devo dizer que acho excelente o texto ‘A cadeira do dentista’. Vamos lá, vou colocar minhas impressões. Achei muito boa a proposta de criar a narrativa em formato de HQ, além disso, os recursos imagéticos colaboram para compreender como o paciente estava se sentindo em determinados momentos. Eu colocaria menos quadros por slides, talvez dois em cada slide. Como eu já conhecia o texto, confesso que fiquei esperando o ápice da crônica na sua sinalização, porque o texto escrito traz essa emoção da “luta” dos dois e toda a comicidade que uma crônica tem. Também senti falta do desfecho da história quando o dentista, deitado na sua própria cadeira, também mostra ter medo de ir ao dentista. A crônica tem situações presentes no cotidiano, e isso faz com que os leitores se sintam na situação dos personagens, ou pelo menos, que conheçam alguma situação parecida. Enfim, resumindo: pontos positivos: uso das imagens para caracterizar a emoção dos personagens, uso de Libras e PT escrito. Pontos negativos: a maneira como a história foi recortada para a atividade. Sugestão: trabalhar o texto por partes, chegando à sua totalidade, e não de forma resumida”.*

O comentário deste participante traz muitas considerações importantes que estão ausentes no MDBS elaborado para trabalhar crônicas. Podemos argumentar e justificar tal situação discorrendo sobre o momento pandêmico no qual esse material foi elaborado e, em seguida, reaproveitado para o Curso de Extensão.

Outro fator importante que novamente reforçamos é a falta de conhecimento técnico e até mesmo gráfico para a elaboração do slide do professor, uma vez que nesse primeiro momento nosso MDBS tem características mais rústicas e caseiras, pois ainda não foi pensado em um caráter mais comercial ou editorial.

A maior parte do nosso MDBS foi realizada durante a prática docente, com recursos escassos, conhecimentos limitados de design e diagramação, além de ter sido construído devido à urgência e ausência de um material mais adequado ao contexto bilíngue da Educação de Surdos.

De modo geral, embora seja uma crítica ao MDBS, apontamentos como esse contribuem para a melhoria dos materiais e nos ajudam a repensar outras estratégias para a produção deles. De fato, durante a elaboração da atividade, nossa preocupação estava mais voltada em passar aos alunos Surdos os pontos principais das narrativas. Com isso, nos esquecemos da comicidade da história e da “guerra imaginária” travada pelo dentista e paciente. Mais uma vez, o Curso de Extensão e a troca de experiências compartilhadas ao longo dele foram de grande valia para nós durante todo o trabalho.

No futuro, em uma reorganização desse MDBS, pensamos em incluir alguns pontos sugeridos pelo participante em relação ao número de imagens e slides, um destaque maior e uma melhor ênfase ao ápice da história, além de um desfecho mais pontual e compreensível.

Nosso MDBS possui uma característica singular, já que ele é bilíngue, ou seja, o uso da LP e da Libras é concomitante. Embora a janela em Libras no material seja usada para comando e orientação da atividade no MDBS, ela deve ser de fácil entendimento ao aluno Surdo.

Tal ponto também foi alvo de preocupação durante nosso processo de desenvolvimento do material. Apresentamos aos participantes os materiais em vídeo para que a Libras usada também fosse avaliada. Essa validação ocorreu na atividade 8 do Curso de Extensão, na qual apresentamos uma proposta de atividade para trabalhar a escrita dos alunos Surdos.

Figura 26: “Janela de Libras” – Atividade Facebook



Fonte: Grupo de pesquisa: Entrevistas.

Esse MDBS foi realizado em uma parceria nossa com o GP “Entre Vistas” da Prof.^a Dr.^a Nanci Bento em um dos encontros do GP, que nos apresentou a proposta de atividade para se trabalhar o gênero textual ‘Questionário’. Na ocasião, a atividade chegou já bem estruturada e coube a nós, a partir de nossas estratégias visuais, deixá-la mais atrativa para os alunos Surdos. Mais uma vez, utilizamos nessa atividade o processo de Desmitificação da Escrita, anteriormente apresentada.

Figura 27: “Facebook” - Perfil



Fonte: Grupo de pesquisa: Entrevistas.

Há alguns pontos dessas avaliações que podemos destacar, pois boa parte dos participantes do curso acredita ser positiva a proposta de trabalhar com redes sociais, já que é a partir do uso desses multiletramentos que o aluno Surdo aprende o português.

Outro fator bem interessante é saber que, a partir das propostas apresentadas, outras possibilidades foram pensadas, como a escrita de formulários, currículos, fichas cadastrais, ou seja, outras produções escritas que seriam valiosas dentro do contexto bilíngue. Podemos ver tais observações nos depoimentos dos participantes:

Participante 10 - *“O perfil nas redes sociais é muito interessante, e os alunos gostam muito de trabalhar com computador. Então, a proposta de trabalhar e intervir nesse diálogo pode assim fazer com que percebam a importância da língua escrita para se comunicar também. A formulação de atividades concretas é essencial para o aprendizado dos alunos, é a maneira de aprender, pois, quando a atividade é visual, concreta, facilita o ensino e a aprendizagem”.*

Participante 1 - *“A proposta de trabalhar com as redes sociais foi ótima, pois é através das redes que os surdos têm a possibilidade de interagir com a sociedade ouvinte e de aprender o português escrito a partir de multiletramentos, ou seja, aprendendo a usar vários gêneros textuais, como o preenchimento de formulários do Facebook, como foi apresentado em seu vídeo. Outra possibilidade é ensinar a preencher um currículo, mostrando um modelo e sinalizar cada parte que deverá ser preenchida. As mídias sociais são suportes importantes para auxiliar no processo de ensino- aprendizagem dos sujeitos surdos”.*

Participante 3 - *“Eu li tudo, isso produção de texto é importante para aluno letrado se escrever a questão em libras antes ler uma historinha (quem de personagens, onde ele está, como ele está fazendo, quando dia ele vai, qual a favorito nele e que é...) e também copiar texto para treinar escrita e mão confortável, por isso preciso acostumar para desenvolver o reflexão, discutir e pensamento até conseguir responder no preencher, além disso, alunos letrados se sabe de ler e escrever no gênero textual para escrever sozinho ou ambos persistente, isso é um boa estratégia para reforçar e estimular a prática de escrever e capaz de perceber e entender, então ponto complicado não vai ser resolvido, mas ouvinte ajuda para enfrentar fácil”.*

Sabe-se que, no Brasil, a janela de Libras é obrigatória apenas nos horários políticos e em campanhas do governo e de utilidade pública, sendo pouco ofertadas nos meios de telecomunicação. Segundo a mesma norma, a altura da janela de Libras deve ser, no mínimo, metade da altura da tela do televisor, e sua largura deve ocupar, no mínimo, a quarta parte da largura da tela, já que, para se compreender a sinalização, é necessária a visualização dos gestos das mãos e da expressão facial.

Em nosso MDDBS, optamos por uma janela maior e mais visual, assim entendemos que uma janela maior deixará a Libras em uma situação de destaque, aumentando o grau de compreensão.

Uma de nossas preocupações durante a elaboração dos materiais didáticos era fazer com que as atividades propostas no material pudessem ser adaptadas

pelo professor e ser flexíveis de acordo com o grau linguístico de cada aluno, sem estar efetivamente condicionadas a um ciclo ou série.

Nessa parte da análise, por meio das interações assíncronas entre professora/pesquisadora e participantes, evidenciamos as inúmeras possibilidades que nosso MDBS possui e o quão abrangente ele é, uma vez que é a partir da interpretação e da mediação do professor bilíngue que o MDBS deve ser aplicado, pensando nos objetivos desses materiais, refletindo como deve ocorrer a aplicação desse MDBS e em quais habilidades eles devem estar focados.

As atividades devem estar focadas no significado e não na forma, tendo por objetivo de que os alunos tenham condições de lidar com determinados assuntos em situações específicas da língua. Assim, a aquisição do vocabulário e compreensão do significado tem primazia sobre a gramática. Tais atividades devem levar o aprendiz a se tornar um monitor na formação de estruturas ideais para a sua produção. Dessa forma, Krashen (1982) sugere que o ensino seja adequado à idade e a maturidade linguística do aprendiz. Portanto, o foco do ensino não deve estar centrado na assimilação de regras, mas sim da compreensão da mensagem fornecida em sala de aula (Oliveira, 2012, p. 7).

Para que nosso MDBS tenha uma proposta bilíngue e esteja ancorado nas estratégias do letramento visual, os participantes compreenderam, durante as interações assíncronas, que todo material precisa de um roteiro para ser utilizado.

Como objetivo de nossa prática, o ensino do português como segunda língua é fator primordial a ser alcançado, uma vez que, como mencionado anteriormente, nosso MDBS, neste momento, não tem a intenção de ser utilizado para os anos iniciais.

Mas, ainda assim, nosso objetivo é o de que o aluno tenha mais familiaridade com o português escrito e se sinta mais seguro para usá-lo com maior frequência, independentemente da idade ou ciclo.

Nas interações assíncronas, apresentamos aos participantes alguns fatores que foram considerados no processo de elaboração dos MDBS para uso em sala de aula no ensino do PL2 a alunos Surdos em contexto bilíngue, com relação à prática da escrita e da leitura.

São eles: (1) Desmistificação da Escrita – (Explosão de Ideias); (2) Conscientização do Conhecimento – Domínio da Estrutura e Vocabulário; e (3) Estruturação da LP e Ampliação de Vocabulário.

Na análise do MDBS, os participantes puderam confrontar tais fatores com as atividades propostas.

A princípio, é possível que esses elementos não sejam tão evidentes na construção de possibilidades para a prática da escrita para os alunos Surdos, mas acreditamos que, a partir dos MDBS, esse processo possa ser construído sob um olhar mais individualizado em relação à educação bilíngue.

No ensino centrado no aluno (Bilinguismo), porém, o próprio conhecimento que ele tem da língua é um ponto de partida, ou seja, o ponto de partida é a prática social (Slomski, 2019, p.104);

Para a elaboração da H.Q., tínhamos um principal objetivo que era, assim como Slomki (2019) nos apresenta na citação acima, apresentar um MDBS no qual o conhecimento do aluno em Libras e LP2 seja o principal ponto de partida.

Partindo desses princípios, outras atividades foram elaboradas e apresentadas no curso de extensão, materiais feitos a partir da prática e vivência em sala de aula que construiu um caminho plausível e possível de ser trilhado.

No MDBS, os participantes puderam identificar a construção desse caminho nas atividades intituladas **Pintura Sensorial** e **Narrativa: Os 3 porquinhos**. Nelas, a construção do MDBS tem, como ponto de partida, o conhecimento dos alunos em relação à identidade (Pintura Sensorial) e ao conhecimento de mundo (Narrativa: Os 3 porquinhos).

Figura 28: MDBS – “Contexto Identidade”



Fonte: Elaboração própria

Figura 29: MDBS – “Narrativas, Os 3 porquinhos”

Texto imagético **Ligue os pontos** **Palavras Cruzadas**

Fonte: Elaboração própria.

Ao desenvolver o MDBS para trabalhar o gênero textual ‘narrativa’, o professor levou em consideração a compreensão do aluno em relação à história e os conhecimentos do estudante sobre os elementos contidos no enredo.

Essa atividade é geralmente proposta para o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental II, mas pode ser aplicada em outros ciclos e séries de acordo com a intencionalidade e necessidade do professor.

Ao considerar o primeiro momento do processo de escrita, é possível identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação à grafia das palavras pertencentes à história, no caso dos substantivos, pronomes e nomes próprios. Essa etapa pode ser combinada com a proposta da primeira atividade do MDBS apresentado, como podemos observar na Figura 28.

Em primeiro lugar, na atividade intitulada **Texto imagético**, algumas palavras são substituídas por elementos visuais e imagens que possam apresentar pistas dos itens lexicais contidos na história. Nesse momento, também é possível a utilização da segunda atividade do MDBS, **ligue os pontos**, que pode ser associada a esse primeiro momento de Desmistificação da Escrita, no qual os substantivos são apresentados na LP escrita simultaneamente com a apresentação das imagens relacionadas a cada palavra.

Então, a explosão de ideias ocorre a partir do momento em que o aluno se sente seguro para trazer para a discussão novos substantivos e palavras conhecidas por ele.

O segundo momento do processo ocorre na apresentação da história escrita com a marcação dos substantivos sublinhados. Nessa proposta, o aluno é estimulado e incentivado a buscar em seus conhecimentos já adquiridos o vocabulário em LP de palavras que ele já viu, reconhece e teve contato. Muitas vezes, nesse momento, a leitura pode parecer vazia ou sem significação, mas, a partir da ação de buscar palavras conhecidas por ele, o processo de conscientização ocorre. Nesse passo, o aluno pode compreender a necessidade de conhecer mais a estrutura da língua portuguesa, além de ser motivado a aprender novos vocabulários existentes na história para melhor compreensão da leitura.

No terceiro momento, podemos considerar essa atividade também de caráter avaliativo, em que ocorre a estruturação da LP e a ampliação do vocabulário. Propomos, no MDBS, uma atividade de **palavras cruzadas**, que deve ser preenchida a partir da leitura de pistas contidas no rodapé.

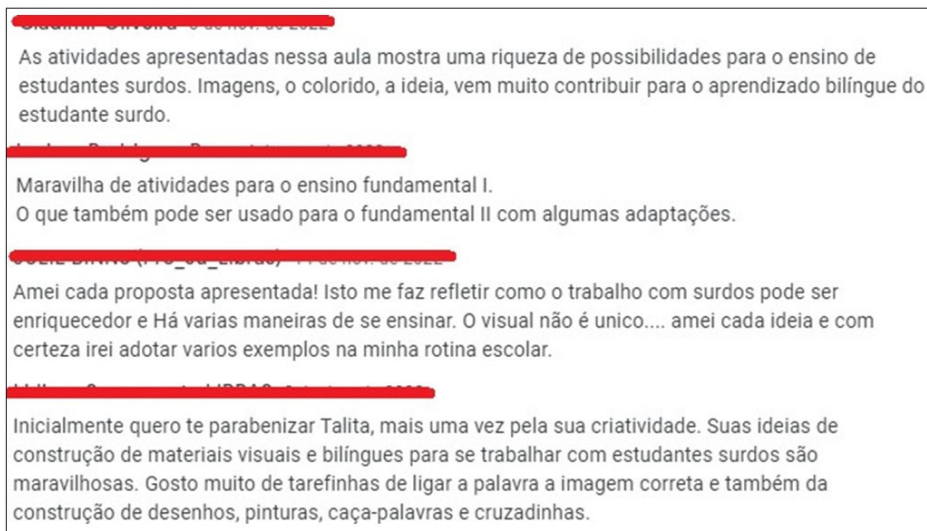
Essa atividade do MDBS contém frases pequenas com vocabulário pertencente ao contexto da história, o que pode facilitar a compreensão do aluno e também guiá-lo para a conclusão da atividade. É interessante observar que esse momento pode exigir maior atenção do professor e também maior empenho e atenção do aluno, mas entendemos que essa parte do MDBS apresentado pode servir não apenas como atividade avaliativa e de sondagem, mas também como estímulo ao aluno para o desafio de preencher as palavras cruzadas por completo.

Como parte da pesquisa, e como meio de buscar uma validação por parte dos professores participantes do curso de extensão, as atividades foram apresentadas no curso como MDBS de uso mais concreto, nos quais os alunos poderiam também interagir e manusear.

Novamente, a proposta de apresentar aos participantes atividades já aplicadas em sala durante minha prática docente conversa com o que Letedeff (2017) nos diz e torna o material mais próximo dos participantes. Foi possível também nesse momento trazer nas aulas do curso de extensão considerações importantes sobre Letramento Visual.

É a experiência que precisa basilar as propostas educacionais para os Surdos... pensar a educação para este povo a partir das suas especificidades linguísticas, culturais e de interação e compreensão do mundo (Lebedeff, 2017. p. 230).

Novamente, os participantes do curso foram convidados a opinarem em relação às atividades proposta, também foi instigado o olhar mais apurado dos participantes em relações às escolhas e propostas visuais contidas em cada MDBS, e quais eram as experiências dos alunos em sala, e o que eles já traziam de conhecimento linguístico e de mundo. De fato, podemos perceber que em muitos dos comentários foram mencionados o uso de estratégias visuais e também a presença do Letramento Visual no MDBS apresentado.

Figura 30: Comentários Aula 7 – MDBS Identidade e Narrativas

Fonte: Curso de Extensão – Google Classroom

Durante todo o decorrer do curso de extensão, as atividades eram propostas a partir da apresentação de um MDBS já utilizado em nossa prática em sala, e posteriormente eram relatadas a dinâmica e a aplicabilidade desses materiais nos estudantes Surdo.

Nas figuras a seguir, trazemos alguns recortes do MDBS ofertado aos participantes do curso de extensão. No caso da Figura 30, a atividade consistia em apresentar aos participantes uma perspectiva prática do olhar, sentimento e experiência da pessoa Surda, além de propor aos participantes ouvintes uma reflexão dessa identidade Surda em relação às questões sensoriais.

Os participantes puderam observar no material recursos intencionais de letramento visual, que trazem, por meio das imagens, a contextualização da temática abordada. No caso, o vídeo abordava a narrativa *O Som do Silêncio*, encontrado no fundo do mar.

Figura 31: Vídeo – “O som do Silêncio”



Fonte: Ong Vez da Voz³

O uso de recurso visuais pode e deve ser uma possibilidade e, até mesmo, uma indicação também para os alunos ouvintes, pois, a partir do visual, podemos construir outras relações entre a imagem e os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula. A máxima **‘uma imagem vale mais que mil palavras’** é, muitas vezes, menosprezada, mas, de fato, é um recurso muito valioso dentro da educação e no processo de ensino-aprendizagem. É responsabilidade do professor regente utilizar isso e dispor de sensibilidade e expertise na aplicabilidade das propostas visuais.

Porém, a proposta da aula foi apresentar aos professores essa diferença sensorial do aluno Surdo em relação ao olhar e experiências da pessoa ouvinte, em sua maioria representada no professor ouvinte. Apresentamos, também, conceitos importantes de Cultura Surda e Identidade Surda, para mostrar, de maneira mais prática, a experiência sensorial da ausência do som. Por isso, foi apresentada a mesma música com a interpretação em Libras, mas em duas versões, a música muda, sem som algum, apenas com a interpretação, e o vídeo sinalizado com o áudio simultâneo.

Aos participantes, foi informado previamente que a música seria apresentada em duas versões para que os participantes Surdos também pudessem observar a diferença. Veja abaixo o relato de alguns participantes Surdos sobre a estratégia da aula.

³ A ONG brasileira Vez da Voz conta a história de uma menina surda e como as crianças se relacionam com os amigos com deficiência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_DADdyUiPko&t=9 Acesso em dez 2023.

Figura 32: Comentários - O som do Silêncio – parte 1

Participante 1: *Material riquíssimo, mostrando em poucos minutos estratégias excelentes para a aprendizagem do estudante surdo: o uso de imagens, contextualização, usar o concreto pra assimilação, criar experiências e questionamentos. Quanto à música, ficou claro as diferenças estruturais das duas línguas, que precisam ser respeitadas para que o estudante tenha real compreensão do que a música quer passar.*

Participante 2: *Bom dia! A sensibilidade do vídeo nos fez refletir sobre o sujeito surdo, as práticas pedagógicas para atuação na educação de surdos que trouxe uma contribuição maravilhosa. Entender que o surdo procura a luz como o girassol, nessa licença poética, deu para perceber a importância do visual na educação e na vida do sujeito surdo.*

Participante 3: *O vídeo me traz uma reflexão, como mesmo atuando com alunos surdos alguns detalhes nos passam despercebidos, como é importante sempre pensar no enriquecimento visual do material, explorar os demais sentidos do aluno, para que o aprendizado seja significativo.*

Participante 4: *Muito interessante a reflexão inicial sobre a prática pedagógica. Quanto ao uso de imagens precisa de reflexões para não ocorrer equívocos, como bem a profª Talita colocou a IMAGEM contextualiza com o TEMA. Às vezes, as imagens são utilizadas pelos professores como meras ilustrações, assim causando equívocos na leitura imagem/palavra escrita. Adorei a proposta de ouvir a música sem o som e após com o som. Minha percepção visual inicialmente ficou na sinalização e nas ilustrações de fundo. As ilustrações me ajudaram na compreensão.*

Fonte: Curso de Extensão – Google Classroom

Para nós, é satisfatório perceber que, em ambos os casos, os professores Surdos e ouvintes puderam observar e refletir a diversidade e especificidades do aluno Surdo, e que essas diferenças linguísticas se refletem tanto na construção de propostas pedagógicas quanto na aplicabilidade de recursos e estratégias a partir da intencionalidade do professor, desde que a singularidade do aluno Surdo seja considerada.

Figura 33: Comentários - O som do Silêncio – parte 2

Participante 5: *O vídeo me faz pensar nas especificidades linguísticas do alunado surdo e como pode-se pensar visualmente em práticas pedagógicas, seguindo uma sequência de passos para o aprendizado de uma segunda língua ou a aquisição da L1, como é apresentado com seus conceitos, achei bem prático e sucinto, quanto a música a proposta de colocar sem som e em seguida com som, faz com que naturalmente possamos ter um direcionamento do uso de sinestésias, o “educar” a visão e repetir com outro sentido, provoca uma melhor assimilação de conteúdo, é válido quando formos pensar em atividades.*

Participante 6: *A imagem é um dos recursos para que a pessoa surda entenda o mundo que a cerca. Quanto aos 6 passos para a prática pedagógica que nos são apresentados no vídeo, como sugestão, em nada difere do aluno ouvinte. Todos, ouvintes e surdos, necessitam da imagem, da experiência, da contextualização, do concreto, do questionamento e também da revisão. Somos iguais, porém diferentes em nossas necessidades. O vídeo destaca que a expressão facial é de suma importância para que a mensagem seja transmitida para o surdo.*

Fonte: Curso de Extensão – Google Classroom

Durante a interação dos participantes, vemos que tantos os participantes Surdos como os ouvintes tiveram uma boa compreensão da intencionalidade dos MDBS apresentados, e que as escolhas e estratégias apresentadas na aplicabilidade de cada material foi assertiva.

Um dos comentários destacados na Figura 33 reforça que nossas escolhas em utilizar elementos visuais, ícones, imagens relacionadas ao tema abordado é assertiva e aproxima o leitor Surdo do contexto trabalhado. Observe o comentário do segundo participante Surdo:

Figura 34: Comentário dos participantes Surdos

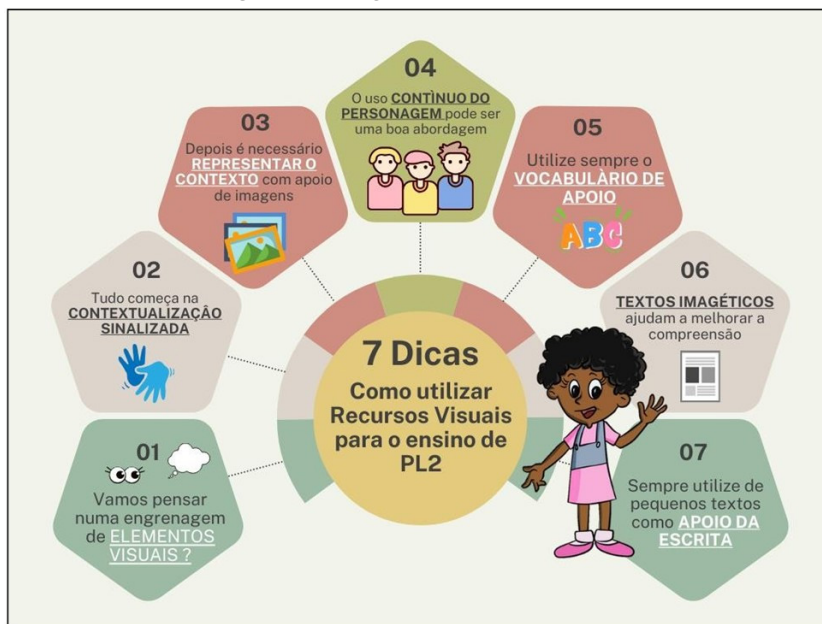
Participante Surdo 1: *Boa tarde, eu achei sobre vídeo: não tem legenda, nem som que é silêncio, pois libras é visual para surdos se sentirem e entender, diferença de ouvinte, surdo pode ouvir o barulho e som intenso, não escutar as palavras, então, essa poesia sem som é cultura e experiência visual.*

Participante Surdo 2: *Eu entendi mais ou menos do vídeo, parece poético. O mais legal a imagem atrás e facilita a compreensão visual e a Libras.*

Participante Surdo 3: *Assisti ao vídeo maravilhoso! As dicas que você postou sobre práticas pedagógicas são importantes para surdos. Realmente temos que usar a estratégia visual para que os surdos possam entender melhor. Quanto ao vídeo de “sons do silêncio”, como eu sou surda, eu imagino que os ouvintes não escutam os sons e sentem como surdos vivem, isso é uma experiência ótima e desafio pra eles como fazer as atividades visuais e adaptados. Sobre a música, nós precisamos traduzir melhor, ter expressão facial, corporal, não é necessário interpretar cada palavra, o mais importante é que os surdos sentem emoção.*

Fonte: Curso de Extensão – Google Classroom

O **participante Surdo 3**, além de comentar sobre o vídeo apresentado na aula, menciona as dicas sobre práticas pedagógicas apresentadas no curso. Novamente, durante nossas interações diversas vezes reiteramos a importâncias de elementos visuais em todas as atividades propostas na escola bilíngue para Surdos. Uma das estratégias utilizadas para facilitar também o entendimento dos participantes foi o uso de recursos como o Infográfico, para elencar os recursos mais importantes no Letramento Visual.

Figura 35: Infográfico - Recurso Visuais

Fonte: Curso de Extensão – Google Classroom

Apresentamos aos participantes recursos imagéticos importantes para a produção de materiais baseados no letramento visual, e assim vemos a representação, de forma sucinta, das nossas estratégias de letramento visual.

Nossa intenção, nesses materiais, é a de estruturar visualmente os elementos mais importantes que precisam ser considerados na produção de um material mais visual.

Durante o planejamento das aulas, na escolha dos conteúdos a serem abordados, entendemos que toda essa **engrenagem** precisa, de alguma maneira, ser apresentada previamente pelo professor bilíngue, e nós, como professores (de) Surdos, devemos trazer, de maneira mais icônica e concreta, esses elementos em nossos materiais didáticos.

Nomeamos essas imagens e estratégias de apresentação como parte dos nossos MDBS, pois foram construídas a partir das necessidades percebidas em sala de aula com os alunos Surdos, e posteriormente apresentadas como parte de nossos materiais aos participantes do curso de extensão.

Uma de nossas dificuldades foi a apresentação dessa ideia de maneira mais efetiva, por isso o uso de infográficos pode muitas vezes ser um recurso assertivo, mas é necessário um olhar mais aproximado para de fato entender como o uso dessas estratégias auxiliam o ensino de PL2. Começamos, portanto, pela sinalização da palavra Infográfico:

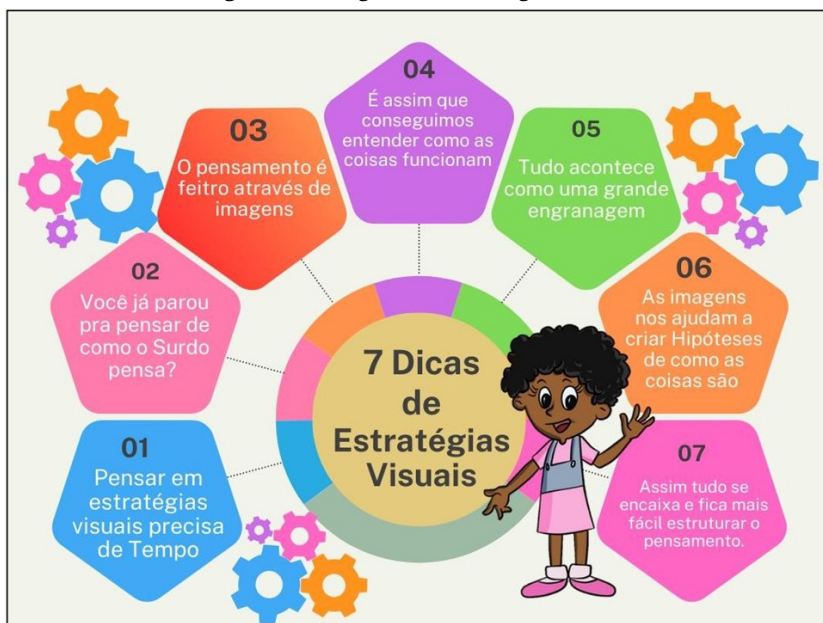
Figura 36: Sinal palavra - Infográfico



Fonte: Elaboração própria

Os participantes puderam perceber que os infográficos são parte dos MDBS produzidos, o que podemos chamar de processo de **visualização da informação**, com o objetivo de trazer, de modo visual, estratégias voltadas às práticas do letramento visual e de recursos imagéticos utilizados pelos professores Surdos.

Figura 37: Infográfico - Estratégias Visuais



Fonte: Elaboração própria

Entendemos que com o uso de infográfico as informações ficam um pouco mais concisas e de fácil interpretação, pois além de possuírem textos curtos, são visuais e causam uma certa atração ao leitor, principalmente ao aluno Surdo.

Na visualização da informação, o objetivo é representar graficamente dados de uma área de domínio de modo que esta representação visual explore a capacidade de percepção do leitor, e que este possa não só interpretar e compreender as informações dadas, mas também deduzir novas informações (Costa; Tarouco, 2010, p. 2).

Infografia ou infográficos são representações visuais de informação. Esses gráficos são usados quando a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como em mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos ou científicos. Pode-se utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto. Um exemplo de infográfico do tipo mais simples é uma linha do tempo na qual, ao selecionar determinados períodos, aparecem imagens e textos explicativos.

Pensando nesse contexto, eles puderam entender que o infográfico não apenas é uma ferramenta extremamente importante para o ensino dos alunos Surdos, mas também pode contribuir como um aliado na construção de conceitos e significados, uma vez que, dada sua natureza visual, o aluno Surdo pode alcançar, com maior facilidade, o conhecimento necessário para determinado assunto. Sendo assim, alguns comentários dos participantes nos ajudaram a entender o quanto esses recursos foram compreendidos e assimilados por eles.

Figura 38: Comentários - Infográficos

Participante 7

Mesmo não atuando na área, mas partir da atividade 2 constatee que alunos de PLE na sua primeira instância são surdos e necessitam no primeiro momento de muitos recursos visuais para fazer os primeiros contatos com a língua que está aprendendo. O uso do recurso visual, a ludicidade, jogos e outras estratégias ajudaram bastante para o desenvolver da aprendizagem. Esse esquema no infográfico é riquíssimo.

Participante 8 Olá a todxs!

Acredito que a proposta é significativa no que tange em um espaço visual. Elementos iconográficos entre outros podem gerar uma engrenagem o que possibilita um melhor ensino/ aprendizagem do aluno surdo. Procedimento diferenciado. Abraços.

Participante 9

O recurso visual é o nosso grande aliado para explanar o conteúdo a ser trabalhado. Professora, tais aspectos que foram apresentados é de grande importância para o planejamento na produção do material que será apresentado para os alunos com surdez.

Fonte: Curso de Extensão

Durante nossa pesquisa e prática escolar, vimos o quão facilitador os infográficos são ao serem utilizados em determinados momentos em sala de aula. Assim, optamos, no curso de extensão, por apresentar aos participantes uma vivência mais próxima do que são os infográficos e como eles podem ser utilizados em sala de aula. Ainda em relação ao uso dos infográficos, é necessário ter bem consolidada sua importância para estratégias baseadas no letramento visual.

Para a infografia é um novo tipo de 'discurso' que, quando bem construído, mescla texto e ilustração em uma unidade de espaço autossuficiente em sua capacidade de informar (Colle, 1998, p. 3, *apud* Costa e Tarouco, 2010).

É possível, por meio dos infográficos, transformar dados que, em um primeiro momento, têm um sentido nulo ou difuso, em informações mais organizadas e bem estruturadas, de maneira que o aluno Surdo consiga assimilar e construir conexões mediante entendimentos e conhecimentos prévios.

Por meio da discussão, os participantes entenderam que o uso dos infográficos para o ensino de alunos Surdos é, de certo modo, não apenas facilitador, mas também apropriado e até aconselhável para tornar a informação mais compreensível. Vemos que, a partir dos infográficos, tais práticas se tornam mais fluídas em relação ao uso da visualidade no ensino de Surdos.

Os participantes, portanto, puderam refletir em relação a essa prática e como ela poderia ser difundida entre os professores regentes de salas bilíngues e nos atendimentos de alunos Surdos.

Partindo dessa discussão, é preciso evidenciar que os MDBS, embora utilizem recursos como o infográfico, não se limitam apenas a essa prerrogativa da união de Texto + imagem. Nossa proposta vai muito mais além e é importante entender até onde o impacto do uso desses recursos no ensino e aprendizagem de PL2 para alunos Surdos.

O impacto de modos multimodais de apresentação, especialmente os que usam palavras e imagem para representar o conhecimento, porque, de acordo com o princípio de aprendizagem multimídia, a compreensão dos estudantes pode ser aprimorada pela adição de representação não verbal do conhecimento, em adição a explicações verbais (escritas ou faladas) (Costa E Tarouco, 2010, p. 5).

Embora esses modos multimodais se refiram a alunos ouvintes, vemos, a partir da nossa prática em sala de aula, que o mesmo acontece com os alunos Surdos, uma vez que, ao utilizar imagens e ferramentas apoiadas na visualidade, a compreensão do aluno Surdo muitas vezes ocorre sem a necessidade de uma explicação mais detalhada ou com o uso da Libras, o que é bastante observado nos momentos em que são usadas charges, tirinhas e outros elementos visuais que por si só já apresentam um significado inerente a sua concepção.

É importante ressaltar que a criação e a elaboração desses infográficos, em nossa compreensão, podem ser realizadas também pelo professor regente, uma vez que, a partir dos objetivos e do conhecimento prévio que este docente tem do aluno, é possível que esse material elaborado se torne um meio mais eficaz para apresentação de conteúdos mais complexos do que um texto mais simples ou nulo de informações visuais, que não consiga alcançar o objetivo.

Em relação aos MDBS, entendemos que o uso dos infográficos e a elaboração deles pelos professores são práticas a serem incentivadas e encorajadas, pois os infográficos não se limitam apenas a informações ou conteúdos matemáticos e estatísticos, mas podem também ser utilizados em momentos nos quais os assuntos se apresentam de maneira mais teórica ou densa.

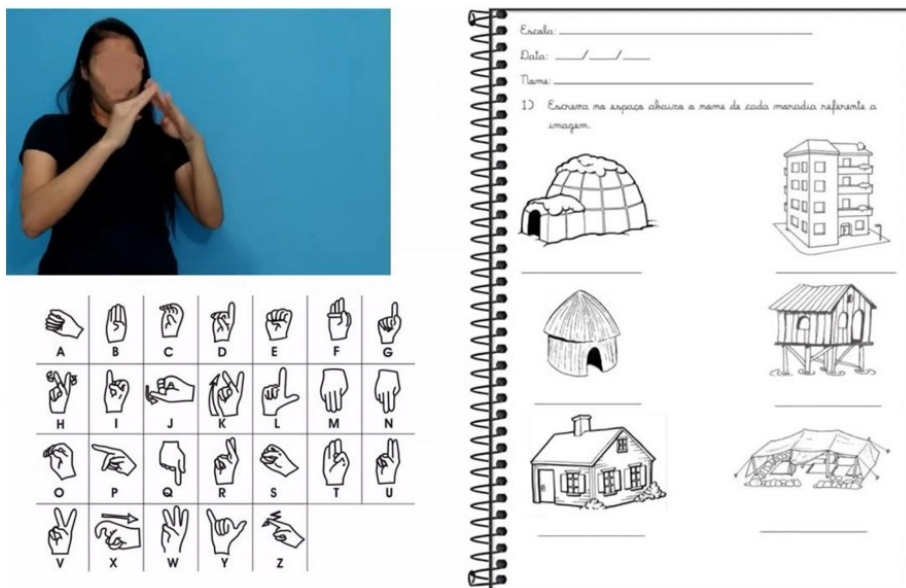
Outro ponto que se destacou durante o curso foi a diversidade que tivemos em relação aos inúmeros professores participantes. Assim, foram de extrema importância a validação e a contribuição de cada um deles durante todo o processo e período das aulas.

Novamente, é importante destacar que o curso de extensão foi um canal para apresentar aos participantes nossas estratégias e perspectivas em relação à elaboração de materiais, com o apoio do letramento visual e de recursos que possibilitaram aos alunos Surdos uma melhor compreensão em relação aos temas e conceitos encontrados nas aulas de PL2.

No curso de extensão, nosso principal objetivo era trazer aos participantes possibilidades e recursos mais visuais, ideias e propostas que pudessem ser aplicadas não apenas no MDBS apresentado, mas também que pudessem ser espelhadas em outras atividades, desenvolvidas pelos próprios participantes. Era preciso também evidenciar a importância do uso do letramento visual e de usos imagéticos, que fornecem ao aluno Surdo pistas dos assuntos a serem abordados e trabalhados.

Em cada módulo do CE foram apresentadas atividades próprias de nossos MDBS, mas também os participantes eram incentivados a fazer uso dos exemplos para produzirem outros novos modelos em suas próprias realidades. Nas figuras que seguem, vemos algumas dessas atividades produzidas pelos próprios participantes:

Figura 39: Atividade produzida pelos participantes - Casa



Fonte: Curso de extensão.

Figura 40: Atividade produzida pelos participantes – Mapa mental



Fonte: Curso de extensão

Figura 41: Atividade produzida pelos participantes – Infográfico

Fonte: Curso de extensão

Sabemos que a educação se faz pelo partilhar e pela troca de experiências, tanto de quem aprende quanto de quem ensina, e que, em cada aula apresentada no curso, colhemos inúmeros relatos e reflexões que deram um valor ímpar em todo o trabalho realizado até aquele momento. Ao reescrever essa troca, revivemos todo o aprendizado adquirido, o que reforça ainda mais quão assertiva foi a proposta do curso de extensão.

Nesse momento, entendemos a importância de também partilhar os dados obtidos durante o curso de extensão e após sua conclusão por parte do formulário aplicado aos participantes do curso. Nesse formulário, pudemos encontrar alguns números bem significativos que nos ajudaram na coleta e análise dos dados.

3.1 Dados obtidos no questionário de pesquisa

Durante a pesquisa, perguntamos aos participantes quais eram os recursos utilizados por eles. Os dados apresentam fatores positivos em relação aos professores que atuam no contexto de Educação de Surdos. O uso de recursos visuais tem sido uma constante, e a prática dessas estratégias tem facilitado não só o processo de ensino, mas também o aprendizado dos alunos Surdos.

Quadro 3: Recursos visuais utilizados pelos participantes

Qual recurso você mais utiliza?	Quantidade	Porcentagem %
Fotos	16	20,0
Desenhos	6	8,0
Imagens	35	45,0
Texto multimodais	4	5,0
Vídeos sinalizados	17	22,0
Total de Respostas	78	100

Fonte: Curso de extensão

Percebemos que a maioria dos participantes faz uso de fotos e imagens, por isso esses são os recursos mais utilizados para elaboração de materiais em sala, o que para nós é de extrema importância. Ainda assim, tal dado nos causa certa inquietação em relação à qualidade e objetividade desses elementos nos materiais elaborados por cada participante.

Partindo dessa inquietação, propomos aos participantes o desafio de trabalhar o gênero textual ‘biografia’ a partir de estratégias visuais já apresentadas em nosso MDBS. O Quadro 4, apresentado a seguir, ilustra um dos trabalhos entregue por um dos participantes.

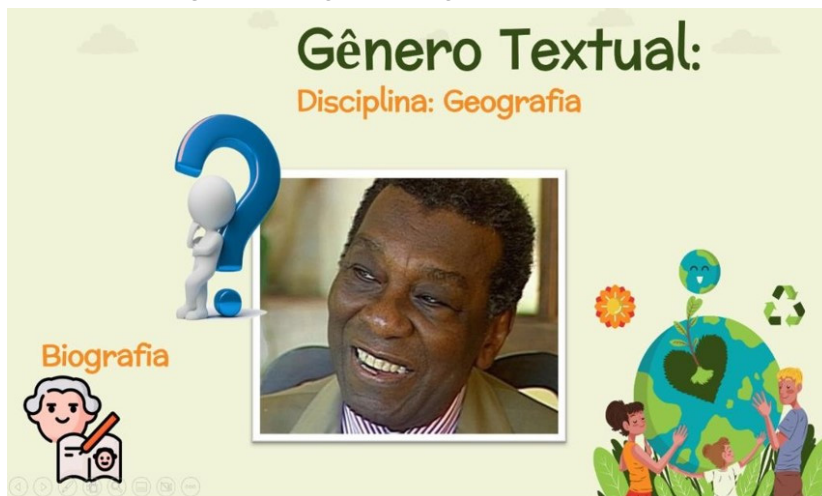
Quadro 4: Atividade do participante – Recursos Visuais

Trabalhando biografia em aulas de Geografia	
Plano de aula	A globalização segundo Milton Santos
Turma	9º Ano
Representação do contexto	Sequência de três aulas sobre o tema Globalização, com uso de recursos como mapas e charges, a fim de que sejam apontados pontos positivos e negativos do processo de Globalização. Os dados apresentam fatores positivos em relação aos professores que atuam no contexto de Educação de Surdos. O uso de recursos visuais tem sido uma constante, e a prática dessas estratégias tem facilitado não só o processo de ensino, mas também o aprendizado dos alunos Surdos. Nesta atividade, propomos aos participantes o desafio de trabalhar o gênero textual biografia a partir de estratégias visuais já apresentadas em nosso MDBS.
Contextualização em Libras	Exibição do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ndwkr21fdu4&t=2s Exibição de trechos do documentário <i>Encontro com Milton Santos</i> , com interpretação em Libras. https://www.youtube.com/watch?v=v-8fQuEmMY&t=163s
Uso contínuo do personagem	Desde a primeira aula sobre Globalização, o nome de seu principal pensador e crítico no Brasil, Milton Santos, aparece de forma sistemática. Seus pensamentos principais são abordados a partir do 1º vídeo.
Exploração do personagem	Agora, os estudantes já sabem os principais pensamentos do autor sobre o tema. É hora de conhecerem um pouco mais sobre sua vida. Os estudantes pesquisam no YouTube a biografia de Milton Santos. O recurso vídeo é mais acessível e é provável que encontrem vídeos com interpretação.
Apoio da escrita	Após assistirem aos vídeos encontrados, em duplas, redigem textos de diferentes aspectos da vida do geógrafo. Cada dupla fica responsável por um aspecto ou fase da vida. Exemplo: onde nasceu; onde e como passou a infância; sua formação acadêmica e vida profissional; um fato muito importante de sua vida profissional e um fato marcante de sua vida pessoal etc. O desenvolvimento da escrita, na aula de outro componente curricular, também deve acontecer. Dependendo da proposta, é possível considerar atividades interdisciplinares interagindo com aulas de Língua Portuguesa e Libras.

Fonte: Curso de extensão

A partir da proposta acima, entregue pelo participante, a elaboração do MDBS começa a criar corpo. É claro que a presença da língua de sinais e da janela de Libras no material é fundamental, mas, já no início, podemos observar algumas pistas que podem visualmente ajudar o aluno Surdo a refletir sobre o que se trata o conteúdo iniciado.

Figura 42: Infográfico Geografia / Milton Santos



Fonte: Foto retirada da Internet/ Curso de extensão

Nota-se, por exemplo, a presença de alguns elementos na imagem, como o ponto de interrogação com a imagem de uma pessoa pensativa. Tais imagens geram dúvidas a respeito do homem da foto, o que pode levar o aluno a identificar traços do gênero textual que será trabalhado, a biografia, tentando identificar, por exemplo, quem é esse homem, sua importância, o que ele fez profissionalmente, dentre outras questões

Com relação ao ícone do personagem retratado no caderno, nota-se que a escrita se refere à imagem de um idoso, o que, posteriormente, também poderia ser associado ao gênero textual biografia, no qual narramos a história de alguém.

No plano de aula, o participante usou todos os elementos que consideramos importantes na elaboração de um MDBS, como a contextualização em Libras, o uso contínuo do personagem, a exploração dele, o apoio da escrita e o desenvolvimento dela.

Observamos que os participantes realmente entenderam a proposta de elaboração de um MDBS, o que ficou mais evidente nas discussões feitas durante o encontro síncrono do Curso de Extensão. Tal encontro será detalhado posteriormente, mas já podemos destacar que foi um momento de extrema importância para a conclusão desta pesquisa.

3.2 MDBS: discussões no encontro síncrono

Embora o curso de extensão tenha sido realizado de modo on-line com a maior parte das atividades disponíveis no Google Classroom, foi oferecido um encontro síncrono via Google Meet, que resultou na nossa interação com os participantes da pesquisa. Nesse encontro, houve uma apresentação, por parte da pesquisadora/professora Surda, dos materiais analisados no Curso de Extensão, além de um momento para dúvidas dos participantes, comentários, críticas e sugestões.

Como evidenciamos no capítulo do percurso metodológico, os dados aqui apresentados são frutos das discussões entre os participantes do Curso de Extensão e da pesquisadora/professora Surda, com o objetivo de validar a aplicabilidade dos materiais produzidos e utilizados pela pesquisadora em sala de aula para alunos Surdos em contexto bilíngue.

Durante o encontro síncrono, uma parte dos questionamentos foi em relação ao uso de elementos visuais e sobre como trabalhar a contextualização desses recursos com os conteúdos da PL2.

Consideramos o encontro com frutos positivos, pois, a partir de experiências e dúvidas dos participantes, conseguimos refletir sobre os materiais apresentados e como cada um deles poderia suprir e se adaptar a realidades tão diversas, considerando as localidades de cada participante.

Foi possível refletir e identificar muitos desafios que a educação bilíngue para Surdos ainda enfrenta e o quanto nós, como profissionais bilíngues, podemos contribuir para que essa realidade se transforme, buscando uma melhor aplicabilidade de nossos materiais e recursos, além de novas possibilidades para esse ensino bilíngue tão divergente, diverso e desafiador.

A partir do encontro síncrono, pudemos estreitar os laços e vínculos criados durante todo o processo do curso e entendermos que a interação do encontro síncrono nos ajudou a compreender um pouco mais sobre as necessidades dos participantes e possíveis expectativas.

3.3 MDBS: levantamento de dados pela aplicação do questionário final

Neste momento, faz-se necessário apresentar os dados obtidos por meio da aplicação do questionário ao final do Curso de Extensão. Construímos alguns quadros para melhor compreensão e visualização dos resultados desse levantamento, dividindo os dados em três partes: (1) Perfil e atuação profissional dos participantes do Curso de Extensão; (2) Dados relativos aos desafios da Educação de Surdos; e (3) Validação do MDBS.

O questionário foi aplicado de maneira remota a partir de um *link* do *Google Forms*, e foi respondido por todos os profissionais participantes do curso de extensão.

3.3.1 Perfil e Atuação Profissional dos Participantes do Curso de Extensão

Uma das questões respondidas pelos participantes diz respeito a sua origem, com os dados resumidos no Quadro 5:

Quadro 5 – Origem dos participantes

Em qual estado você mora?	Quantidade	Porcentagem %
São Paulo	30	38,5
Espírito Santo	7	9,0
Rio de Janeiro	6	7,7
Outros	35	44,8
Total respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão.

Vemos que houve diversidade entre os participantes e percebemos um retorno maior dos professores do Sudeste e Nordeste no interesse pelo curso, tendo São Paulo o maior número de participantes (30 profissionais), o que corresponde a 38,5% do público total. Em seguida, com sete participantes, o estado do Espírito Santo soma 9% do número total. Houve ainda a participação de profissionais de outros estados, como Acre, Sergipe, Amapá, Pernambuco, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul.

Quanto à formação acadêmica dos participantes, o Quadro 6 traz as informações coletadas:

Quadro 6: Formação acadêmica dos participantes

Formação Acadêmica	Quantidade	Porcentagem %
Licenciatura	24	30,8
Especialização	35	44,9
Mestrado	12	15,4
Doutorado	7	9,0
Total Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Entendemos que a participação dos professores doutores se deu devido à ampla divulgação da pesquisa nos contextos acadêmicos, como seminários e grupos de pesquisa, além da presença permanente da pesquisadora nos ambientes acadêmicos, como mesas-redondas, seminários e discussões no contexto de Educação Bilíngue.

Houve uma representatividade significativa de professores licenciados inscritos no curso: 24 participantes responderam ter licenciatura como última

formação, sendo 12 participantes mestres, sete doutores e 35 profissionais com especialização.

Tivemos majoritariamente o curso de Pedagogia como principal atuação, seguido dos cursos de Letras e Linguística; houve também a atuação de um participante da área da saúde. Vimos a importância da formação dos profissionais que atuam na área da Educação de Surdos e concluímos que parte significativa dos participantes que eram professores e atuavam no ensino de alunos Surdos possuía um elevado grau de conhecimento sobre a surdez e as especificidades da pessoa Surda.

Na sequência, o Quadro 7 traz as informações referentes ao nível de proficiência dos participantes:

Quadro 7: Nível de proficiência dos participantes

5 – Nível de proficiência	Quantidade	Porcentagem %
Nativo	7	9,0
Básico	25	32,1
Intermediário	11	14,1
Avançado	35	44,9
Total Respostas	78	100%

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Também registramos a participação de professores Surdos, nativos em Libras, que demonstraram grande interesse na temática da pesquisa, além de participarem com grande valia nas interações e nas atividades propostas no Curso de Extensão. Houve também uma participação significativa de professores já fluentes em língua de sinais.

Nota-se que 35 participantes, ou seja, 44,9% dos profissionais afirmaram ser fluentes em Libras em um nível avançado de conhecimento. 9% dos participantes afirmaram ser nativos da Libras, tendo sua aquisição como L1; desse modo, podemos entender que esse grupo representa os profissionais Surdos participantes da pesquisa, valorizando ainda mais os dados aqui apresentados, pois a representatividade da pessoa Surda nas pesquisas e estudos linguísticos de ensino e aprendizagem de Surdos muito contribui para o sucesso dos estudos linguísticos na educação bilíngue.

No que diz respeito à atuação profissional dos participantes, temos os seguintes dados coletados e agrupados no Quadro 8:

Quadro 8: Atuação profissional dos participantes

6 – Atuação Profissional	Quantidade	Porcentagem %
Professor Bilíngue	13	16,7
Professor de Libras	18	23,1
Intérprete (TILS)	29	37,2
Professor AEE	18	23,0
Total Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Embora a maioria dos participantes do C.E esteja atuando como TILS, percebemos uma importante participação dos profissionais que já atuam e possuem não apenas especialização, mas também outras capacitações na Educação de Surdos. Dentre os participantes, 16% dos participantes atuam como professores bilíngues no contexto de Educação Bilíngue, e 23% estão no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os dados nos mostram que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa atuava como intérprete de Libras, o que não deslegitima a importância desses profissionais na Educação de Surdos, porém tais números são interessantes, já que, no contexto de escola bilíngue, o profissional intérprete não está contemplado, uma vez que, em sala de aula, a presença do professor bilíngue vence a barreira da comunicação.

Embora saibamos que, muitas vezes, a pouca fluência em Libras traz um retrocesso no processo de aprendizagem do aluno Surdo, é interessante saber que tais profissionais que estão em busca de formação qualificada ainda permanecem na área da tradução, e que poucos estão de fato em salas de aula e são agentes da educação básica.

Precisamos entender a estrutura da Educação de Surdos e a função de cada profissional na rede básica de ensino. Acima, vemos profissionais diferentes, como o professor regular, o intérprete de Libras, o professor bilíngue e o professor de AEE, que, dentro da educação básica, atuam na Educação de Surdos em três ofertas de ensino.

Hoje, na Educação Regular, que atinge a maior parcela dos estudantes Surdos, há, como política pública a LBI e as subdivisões de inclusão nas quais o aluno Surdo é inserido em sala de aula e é atendido em sua especificidade linguística por meio do IE (Intérprete Educacional).

Nesse contexto, o aluno Surdo assiste à aula em língua portuguesa, e o IE é responsável pela tradução dessas informações através da interpretação em Libras. O professor regente é responsável pela adaptação do conteúdo para os alunos Surdos, o que, muitas vezes, deixa uma lacuna entre o professor regente

e o aluno Surdo, pois, na maior parte do tempo, o professor regular regente não tem formação ou conhecimento para trabalhar especificidades educacionais e linguísticas do aluno Surdo.

Em contrapartida, há a oferta do AEE, Atendimento Educacional Especializado, que oferece ao aluno Surdo um apoio linguístico no contraturno da escola. Embora positivo, uma vez que esse atendimento conta com profissionais qualificados para o ensino de alunos Surdos, o que percebemos é que, em algumas regiões do país, esse atendimento acontece com classes misturadas, sem atender às especificidades de cada aluno Surdo.

Em nossa interpretação, esse tipo de atendimento, sem um olhar diferenciado ao aluno Surdo, potencializa sua condição de ‘deficiente’, reforçando suas dificuldades e defasagens educacionais, além de não contribuir para um ambiente linguisticamente acessível e adequado ao aluno Surdo.

O professor bilíngue, por sua vez, tem sua atuação voltada ao ensino em língua de sinais, pois esse profissional licenciado deve ser fluente em Libras e especialista nas áreas de linguística e ensino de Surdos. Preferencialmente, esse professor precisa ter conhecimento sobre as estratégias e metodologias voltadas para o ensino de alunos Surdos, priorizando o uso da língua de sinais como língua de instrução e, posteriormente, apoiando-se no português escrito como segunda língua.

No contexto bilíngue, há também o professor de Libras ou Instrutor de Libras, que deve, preferencialmente, ser Surdo e usuário da língua de sinais como L1, uma vez que atuará como modelo linguístico para os alunos Surdos. Essa atuação de professores Surdos, entretanto, ainda passa por critérios de regulamentação e de adequação dentro das escolas bilíngues, o que explica a presença quase nula de professores Surdos nas escolas bilíngues. O que ocorre na prática é a presença de professores ouvintes que ensinam a Libras em um contexto de primeira língua, sem muito dominá-la, como podemos ver no Quadro 7, sobre a questão relacionada à proficiência dos participantes em língua de sinais.

Em relação ao ensino de Libras, há também no sistema educacional o professor de Libras como L2. Normalmente, esse professor atua no ES (Ensino Superior) e leciona a Libras como segunda língua para alunos ouvintes, graduandos nos cursos de licenciatura e na área da saúde (Medicina, Psicologia, Nutrição etc.).

Nessa perspectiva, a língua não é ensinada de fato. Nota-se um ensino mais teórico da Educação de Surdos e do seu passado de luta, da legislação e das políticas públicas, o que, de certo modo, não alcança os alunos Surdos, pois o egresso, muitas vezes, sai desse ambiente educacional sem de fato ter condições para manter uma comunicação efetiva com a pessoa Surda, ou seja, nem sempre o egresso dos cursos em que o ensino de Libras como L2 é obrigatório tem proficiência avançada em Libras.

Por perceber a necessidade de oferecer profissionais qualificados para atender os Surdos em sua formação, desde o dia 22 de dezembro de 2005, a Libras passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, segundo o Art. 3º do decreto nº 5.626. Porém, esse movimento ainda significa muito pouco avanço, uma vez que os alunos têm somente duas disciplinas (em torno de oito créditos) em Libras durante a graduação, o que, de fato, não garante a proficiência na Libras.

No que diz respeito à experiência com alunos Surdos, o Quadro 9 traz as informações coletadas no questionário:

Quadro 9: Experiência com alunos Surdos

Experiência com aluno Surdo	Quantidade	Porcentagem %
Já teve	24	30,8
Atua com Surdos	44	56,4
Nunca atuou com Surdos	10	12,8
Total Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

A experiência dos participantes da pesquisa, com atuação direta com alunos Surdos, foi de vital importância para a sua validação em relação aos MDBS apresentados no trabalho.

Entre os nossos participantes, a maioria (56,4% dos profissionais) atuava com os alunos Surdos, o que, favoravelmente, contribuiu para a validação dos MDBS, uma vez que esses profissionais são qualificados para opinarem em relação à aplicabilidade de nossas propostas.

É notável perceber também que quase 12,8% dos profissionais que não tinham experiência com os alunos Surdos já estavam em busca de formação qualificada para uma futura atuação, o que nos deixa muito esperançosos em relação a um futuro mais promissor e com uma maior probabilidade de avanços.

Após o levantamento do perfil e atuação profissional dos participantes, um segundo momento do questionário levantou dados relativos à opinião dos participantes sobre os desafios da Educação de Surdos.

3.3.2 Dados relativos aos desafios da Educação de Surdos

Em relação aos principais desafios da Educação de Surdos, nossa investigação pretendeu levantar pontos discutidos no Curso de Extensão e apresentados pelos participantes durante o preenchimento do questionário. Tais discussões foram ao encontro das ideias relativas aos MDBS e como eles poderiam contribuir para auxiliar no ensino-aprendizagem de PL2 em sala de

aula, com o uso de Libras como meio de instrução. Os MDBS foram elaborados levando-se em conta a proposta de Letramento Visual.

Evidentemente, não temos, nesse trabalho, a pretensão de ditar o uso de métodos, abordagens, opiniões e ideias afirmativas em relação à Educação de Surdos. Ao contrário, nosso objetivo se concentra na investigação e na reflexão frente às práticas atuantes no ensino de Surdos atualmente, embora saibamos que as propostas apresentadas nessa pesquisa colaboram e contribuem para a renovação de conhecimentos já adquiridos e a reflexão de nossas possibilidades de ensino por meio da elaboração de MDBS. Dessa forma, o Quadro 10 ilustra um momento da coleta em que buscamos entender como os participantes veem o momento atual da Educação de Surdos.

Quadro 10: Momento atual da Educação de Surdos

Momento atual da Educação de Surdos	Quantidade	Porcentagem %
Alcança	17	21,8
Não alcança	2	2,6
Alcança em partes	59	75,6
Total Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

A pergunta do questionário – “Em relação à Educação de Surdos, na sua região, como você visualiza o atual momento (2022)?” - direcionava os participantes a refletirem sobre esse momento atual da Educação de Surdos. Com as respostas deles e levando em conta a discussão realizada no ambiente do Google Classroom em atividades assíncronas, chegamos às mesmas indagações: A educação ofertada hoje tem alcançado os alunos Surdos em suas especificidades?

Embora a maioria dos participantes concorde que a Educação de Surdos é atendida ‘em partes’, é preciso uma aproximação mais detalhada, uma vez que a característica geográfica continental do Brasil diferencia e traz muitas divergências em relação às regiões mais distantes dos grandes centros de referência.

Na prática, percebemos que o momento atual da Educação de Surdos se apresenta em seu maior desafio, o de se tornar uma educação de qualidade, uma vez que já vencemos as barreiras da acessibilidade com a oferta de intérpretes e escolas bilíngues para Surdos; com o modelo de inclusão, como o acesso dos Surdos nas escolas regulares e do pertencimento em construção nas escolas bilíngues. Entretanto, questionamos se nas escolas nas quais a educação

enquanto direito é ofertada ao aluno Surdo atualmente no Brasil, esse direito é de fato alcançado em benefício do aluno Surdo. Ainda temos indícios de que essa qualidade não foi alcançada por nós e nem pela escola bilíngue, se considerarmos as respostas obtidas no questionário.

Novamente, apoiamo-nos em leituras que nos auxiliam no entendimento dessa realidade, e no percurso percorrido até aqui.

A realidade tem demonstrado que as tentativas educacionais até o presente não se têm mostrado suficientemente eficientes para fazer com que as crianças e adolescentes Surdos possam atingir o mesmo desenvolvimento acadêmico e profissional que os ouvintes de uma mesma faixa etária ou mesmo grau escolar (Slomski, 2019, p. 20).

Ainda precisamos transpor a barreira da educação **para** Surdos, de modo que comecemos a pensar nas possibilidades de uma educação **por** Surdos, uma vez que entendemos que a escola e a educação bilíngue só serão **dos** Surdos se forem feitas também **por** nós Surdos.

Outra vez reiteramos que essa educação só acontecerá se de fato houver nos espaços escolares presença de profissionais Surdos, professores Surdos, e falantes fluentes de Libras que sejam pertencentes às unidades escolares.

Um projeto escolar só poderá ser considerado bilíngue se, no ambiente da escola, houver a adoção da língua de sinais, ou seja, se as línguas forem respeitadas cada uma na sua integridade, assim como seus usuários nativos deverão estar inseridos nesse contexto, participando ativamente na política e nos projetos educacionais. Isso implicará, em princípio, que os profissionais ouvintes dominem a Língua Brasileira de Sinais e que os profissionais Surdos venham a dominar a Língua Portuguesa (Slomski, 2019, p. 79).

Vemos que essa realidade ainda está longe de acontecer, com base no que vivencio hoje nas escolas bilíngues nas quais estou inserida, em que os professores Surdos ainda são minoria, sem contar o acesso aos concursos públicos.

Tenho o orgulho e até mesmo o privilégio de ser a única professora Surda efetiva em minha unidade escolar, e após 6 anos de trabalho, apenas em 2023 tivemos a presença de outros 3 professores Surdos atuando como professores contratados na escola. Tais contratações têm uma representatividade imensurável, pois percebemos o quanto a presença do professor Surdo estimula as crianças na rotina escolar, principalmente os alunos Surdos de família ouvinte, que não tinham a oportunidade de conviver com outros Surdos, muito menos com Surdos adultos.

No Quadro 11, trazemos a discussão sobre o maior desafio em sala de aula.

Quadro 11: Maior desafio em sala de aula

Maior desafio em sala de aula	Quantidade	Porcentagem %
Escrita português	17	22,0
Leitura e compreensão de texto	21	26,0
Compreensão da gramática	29	38,0
Assimilação de conceitos abstratos	11	14,0
Total de Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

É possível observar que a compreensão da gramática, seu ensino e aprendizagem é, para os participantes da pesquisa, o maior desafio encontrado em sala de aula dentro do contexto da Educação de Surdos. Em menor escala, a assimilação de conceitos abstratos, a leitura e compreensão de textos e a escrita da língua portuguesa também sofrem variação em relação à preocupação e ao desafio encarado pelos participantes.

Partindo dos resultados da pesquisa, percebemos que boa parte dos participantes compreende o ensino da gramática como o maior desafio em sala de aula no contexto bilíngue. Nota-se que, para o professor, ainda há inúmeras inseguranças em relação a esse ensino na prática.

Entendemos que, embora o ensino do PL2 tenha como objetivo que o aluno Surdo aprenda a língua portuguesa em sua modalidade escrita, é preciso que haja inúmeras reflexões a respeito disso.

Em nossa experiência, podemos dizer que também partilhamos de tais angústias. Entendemos que, ao professor de PL2, a cobrança para que o aluno leia, escreva e aprenda a língua portuguesa seja, de certo modo, até exaustivo, mas ainda precisamos discutir como devemos considerar esse aprendizado, em quais níveis, de quais modos, com quais abordagens e que tipo de MDBS deve ser elaborado.

A cada discussão e quanto mais compreendemos o uso da linguística e das teorias do ensino-aprendizagem de língua, entendemos que essas respostas só poderão ser de fato debatidas e talvez solucionadas em um contexto mais abrangente, quando os professores e alunos Surdos fizerem parte desse diálogo e quando o ensino de PL2 for considerado algo bem mais orgânico do que metódico ou sequencial.

Sendo assim, compreendidos os dados sobre os desafios da Educação de Surdos no Brasil, nosso foco é olhar mais cuidadosamente o feedback dos participantes quanto aos MDBS apresentados no Curso de Extensão.

3.4 Validação dos MDBS

Apesar de nossas preocupações em relação aos MDBS elaborados e apresentados no Curso de Extensão, inicialmente, pudemos perceber que a maioria dos professores participantes da pesquisa validou o uso dos materiais e das estratégias e intervenções pedagógicas apresentadas.

Quadro 12: Design dos MDBS

Designer MDBS	Quantidade	Porcentagem %
Auxilia compreensão	55	70,0
Confunde e atrapalha	9	12,0
Contextualiza os temas	14	18,0
Total de Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Entendemos que a visualidade faz parte fundamental das estratégias de ensino na Educação de Surdos e que é a partir dela que a aprendizagem se concretiza. Observou-se que a maioria dos participantes validou os recursos visuais apresentados como adequados para a proposta de ensino do PL2

Considerando o processo de prática de escrita apresentado anteriormente, entendemos que algo similar ocorre nos textos da língua portuguesa escrita. Assim, para uma melhor compreensão, com o apoio do Letramento Visual, optamos pela elaboração de um MDBS mais rico em visualidade.

Quadro 13: Janela de Libras - Uso da sinalização

Janelas em Libras	Quantidade	Porcentagem
Foi possível compreender com clareza as escolhas linguísticas em L1	62	80,0
Foi possível identificar um vocabulário simplificado, que não representa o conteúdo abordado	9	12,0
Possui vocabulário avançado que não representa o conteúdo abordado	7	8,0
Não foi possível compreender a sinalização	0	0
Total de participantes	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Definimos a janela de Libras pela ABNT / NBR 15.290 como um “espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas para Libras”, ou seja, em vez de serem transcritas, as informações orais são traduzidas e passadas, em Libras, aos telespectadores por um intérprete.

Quase 80% dos professores participantes da pesquisa avaliaram positivamente a sinalização em Libras das atividades no MD apresentado; aproximadamente 12% entenderam que as escolhas de interpretação continham um vocabulário simplificado. Tal feedback nos mostra que, em relação aos conteúdos apresentados em Libras, podemos considerar o MD como adequado.

Quadro 14: Flexibilidade do MDBS

Flexibilidade MDBS	Quantidade	Porcentagem %
É flexível, mas concentra um ciclo	8	9,1
É flexível em todos os níveis	70	90,9
Não é flexível	-	-
Total Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Ainda sobre a necessidade de um MDBS mais aberto e flexível, devemos considerar a realidade da escola bilíngue e do ensino de Surdos no Brasil, uma vez que, em inúmeras situações, os professores possuem poucos recursos, tanto materiais quanto financeiros, e que, quanto mais flexíveis as atividades forem, melhor é para um maior aproveitamento de todos.

Então, consideramos permitir que as atividades fossem aplicadas pelos professores independentemente de idade, ciclo ou nível de ensino. A partir desses resultados, entendemos que nossos objetivos em apresentar um MDBS flexível foram amplamente alcançados

Para isso, compreendemos que os MDBS elaborados por nós e apresentados no curso de extensão se enquadram no contexto de Santo (2017) quando estes mencionam características necessárias de um bom MD, pois cada um deve ter claras sua aplicabilidade e possibilidades.

É importante nos atermos para a importância do aspecto visual do livro. Dificil imaginarmos um bom livro didático que não tenha uma boa disposição visual dos seus conteúdos, sendo esta, muito importante para a motivação do aluno e para aquilo a que se propõe: ser manuseado pelo aluno. (Santo, 2017, p.7).

É importante reforçar que as atividades propostas foram produzidas, em sua maioria, com o objetivo de trabalhar a língua portuguesa como segunda língua para alunos Surdos dentro da escola bilíngue, e que o foco não é ensinar a ler ou escrever no sentido mais antigo da palavra **alfabetizar**, como já discutido anteriormente, mas sim, por meio de nosso material, criar estratégias e ferramentas para apresentar conteúdos e conceitos importantes do PL2 também de modo mais visual e estético.

Quadro 15 - Uso de imagens e atividades concretas

Exploração de imagens e atividades concretas	Quantidade	Porcentagem %
Pode ser identificada no material	71	94,6
Não foi identificada no material	2	1,5
Foi identificada em partes no material	5	3,9
Total de Respostas	78	100

Fonte: Dados do Curso de Extensão

Quanto aos dados apresentados no Quadro 15, percebe-se que 94,6% dos participantes validaram as práticas visuais de maneira positiva. Os critérios de exploração da imagem, os estímulos aos alunos na vivência de relações, processos, conceitos e princípios, além da compreensão de elementos abstratos e estruturais, todos esses elementos podem ser percebidos e encontrados nos MDBS apresentados, e que, com as práticas e estratégias apresentadas, é possível construir um ensino de qualidade e acessível ao aluno Surdo.

Tomlinson (2011) já nos mostrava a necessidade de apresentar a visualidades a partir da linguagem enquanto situação de experimento.

Pensar enquanto experimenta a linguagem em uso ajuda a alcançar o processamento profundo necessário para uma aprendizagem eficaz e duradoura e ajuda os alunos a transferir habilidades de alto nível, como prever, conectar, interpretar e avaliar para o uso da segunda língua. Se os aprendizes não sentirem nenhuma emoção enquanto expostos à linguagem em uso, é improvável que adquirem algo de sua experiência. Sentir alegria, prazer e felicidade, sentir empatia, divertir-se, sentir-se animado e estimulado têm maior probabilidade de influenciar positivamente a aquisição, mas sentir aborrecimento, raiva, medo, oposição e tristeza é mais útil do que não sentir nada (Tomlinson, 2011, p. 4).

Entendemos que, durante todo o tempo, os elementos retomados inúmeras vezes nos depoimentos dos participantes foram o uso de elementos visuais e o quanto a **iconicidade** elevou para um outro patamar todas as atividades propostas no Curso de Extensão. Vimos também que os participantes, assim como os alunos Surdos, puderam experimentar todos as sensações dos desafios apresentados nos MDBS, assim como em atividades em que sentidos foram anulados como no vídeo do ‘Som do Silêncio’ ou em atividades concretas como o uso da tinta para atividades sensoriais.

Por fim, acreditamos que todo o processo percorrido ao longo de nossas interações no curso de extensão foi de certo modo apresentado e relatado neste capítulo. De fato, muito mais foi feito e discutido durante o curso, mas certamente conseguimos apresentar o que de mais importante ocorreu nessas curtas semanas de duração.

Concluímos então que, mais do que assertiva, a oferta e a apresentação de nossos MDBS em um curso online para participantes tão qualificados nos impulsionam a continuar e a pensar em outros materiais a serem elaborados.

Terminamos esse capítulo com os comentários de alguns participantes que contribuíram com a nossa jornada e ainda contribuem com as nossas reflexões todas as vezes que revisitamos o curso de extensão através desta pesquisa.

Participante 12: *“Obrigada por socializar as experiências e pesquisa, professora. Fico feliz que estou andando por esse caminho. Seus materiais estão contribuindo para enriquecer meu trabalho. Estratégias visuais excelentes para trabalhar o cotidiano dos nossos alunos surdos”.*

Participante 4: *“Amei cada proposta apresentada! Isto me faz refletir como o trabalho com surdos pode ser enriquecedor e há várias maneiras de se ensinar. O visual não é único... amei cada ideia e com certeza irei adotar vários exemplos na minha rotina escolar”.*

Participante Surdo 7: *“Gostei de suas atividades propostas do letramento visual como L2, ótimo metodológico da Língua portuguesa para surdos, principalmente da produção escrita como segunda língua na modalidade escrita e estratégias da didática em Libras para crianças e adultos surdos no ensino de aprendizagem”.*

Participante 1: *“Inicialmente, quero te parabenizar, Talita, mais uma vez pela sua criatividade. Suas ideias de construção de materiais visuais e bilíngues para se trabalhar com estudantes surdos são maravilhosas. Gosto muito da tarefa de ligar a palavra à imagem correta e da construção de desenhos, pinturas, caça-palavras e cruzadinhas. A sua ideia de utilizar a massa modelar colorida para representar os órgãos do corpo humano também foi excelente, nunca tinha visto e fiquei encantada, apesar de não ter habilidade para fazer igual, rsrs. Mais uma vez, parabéns!”*

De fato, a maior parte dos comentários em relação ao uso do letramento visual e de recursos icônicos na elaboração dos MDBS foi assertiva e bem positiva, validando nossas perspectivas e caminhos traçados até o momento.

Ao finalizar o curso, optamos por apresentar uma atividade reflexiva⁴, mas também mais intimista, de forma a sensibilizar os participantes para que eles repensassem o ensino bilíngue oferecido aos Surdos até o momento. Foi então solicitado que os participantes assistissem uma sequência editada do filme *The Silent Child*⁵.

4 A sequência editada da atividade pode ser acessada em <https://youtu.be/VLO4yF0SMLI?si=e2SK13OGQqdJgCPr>.

5 *The Silent Child* é um curta-metragem em língua de sinais americana, escrito e estrelado por Rachel Shenton e dirigido por Chris Overton. Foi lançado em 2017 pela Slick Films. Conta a história de Libby, uma menina de 6 anos com surdez profunda, que vive uma vida silenciosa até que uma assistente social, interpretada por Shenton, a ensina a se comunicar por meio da linguagem de sinais. O filme ganhou o Oscar de Curta Metragem Live Action no 90º Oscar. A estreia do filme na televisão foi na BBC One para uma audiência de 3,6 milhões de pessoas. O filme então recebeu um período prolongado no BBC iPlayer. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Silent_Child.

Novamente, conseguimos observar o quanto a realidade apresentada no curta-metragem, o dia a dia da escola bilíngue e o ensino para Surdos se aproximam de uma realidade nem sempre assertiva.

Os participantes perceberam a importância da presença do professor Surdo e a interação linguística entre Surdos (professor e aluno); o quanto isso contribui para uma melhora na construção de significados e na compreensão por parte dos alunos em relação aos conteúdos em sala de aula. Outros fatores também presentes e destacados nos comentários são a importância dos recursos visuais e o apoio da língua de sinais como um alicerce para a construção de todo o processo de aprendizagem. Além disso, o fato de que considerar as experiências dos alunos qualifica ainda mais a troca de saberes nesse processo de ensino.

Participante 6 – *“O vídeo causou impacto do início ao fim, pois, ao perceber a família erroneamente privando a Libby da sua aquisição da língua de sinais, tira dela a oportunidade de estabelecer relações entre o mundo que a cerca. Dessa forma, percebe-se a importância do professor bilíngue, principalmente se o professor for surdo, na vida de estudantes surdos e de ambientes onde há interação entre os pares linguísticos para a construção de significados e trocas de experiências. Se a Libby fosse minha aluna, eu priorizava conteúdos que traziam artefatos visuais significativos para a construção do conhecimento e a língua de sinais como língua de instrução.*

Participante 3– *“Boa noite, Prof.^a Talita. Eu não conhecia o filme, foi significativo para mim. Acredito que preciso aprofundar ainda mais nesta profissão e auxiliar crianças surdas e seus familiares. Acredito que a Educação Bilíngue é um modelo pedagógico com maior eficiência que pode colaborar na comunicação das pessoas surdas”.*

Participante Surdo 5 – *“Já assisti dois vídeos, isso o letramento visual tão importante de que já conheço, meu experiência não pode estimular a leitura oral e nem deixar aprender sozinho, isso sou pedagoga surda preciso repensar como reduzir a dificuldade de escrever e ler; combinar conceito e imagens para desenvolver cognitivo e aquisição a Libras e processo profissional, não pode só libras como monolíngue, por que escola bilíngue se virar aquela aluna surda como bilinguismo, caso ela sabe de leitura oral em português e conseguir comunicar e prática letrado e bilíngue, então, futuro minha estratégia é simples que preciso trabalhar bem executado e eficiência com surdo e ambos esclarecido e adaptado enriquecido, possível aquele surdo se percebe e curioso sobre datilologia e sinalização, isso significa se acostumar e concentrar pode alcançar um maior capaz de bilinguismo e sucesso, portanto, eu acredito isso tá diferente e cultura que deve seu respeito a preferência e direitos de línguas, que tenho esperança se eu ganhar um novo aluno surdo para trabalho... tudo dará certo”.*

Participante 1 – *“O filme é emocionante! Eu não conhecia. Ao assistir esse trecho do filme que disponibilizou pra gente aqui no curso, fiquei com vontade de assistir ele todo, completo. A história relatada no filme é uma mostra do que infelizmente acontece em muitas famílias de Surdos, em que 90% das famílias de Surdos são ouvintes e não sabem Libras, o que acaba privando o direito linguístico dos seus filhos surdos. Muitos querem obrigá-los a oralizar e, por isso, não aceitam a língua de sinais. Nosso papel como educador(a) é dialogar constantemente com a família,*

mostrando a importância de as crianças aprenderem Libras e também inserir a criança Surda o quanto antes na comunidade Surda, para ter contato com seus pares linguísticos e conseguirem ter um desenvolvimento integral, cognitivo e social”.

Participante 3 – *“Se eu fosse a professora de Libby, eu faria o mesmo que a assistente social fez. Tentaria convencer a família dela de que o melhor método para a menina se desenvolver é através de um ensino bilíngue e bicultural e eu tentaria ensiná-la a Libras o quanto antes, para a partir da Libras, ela conseguir aprender o Português escrito e conseguir interagir na sociedade de forma plena”.*

Por fim, entendemos que a participação dos professores e profissionais durante todo o processo de análise dos MDBS no Curso de Extensão foi essencial para pontuar questões pertinentes a esse tipo de material, destinado para o contexto específico da escola bilíngue. O caminhar por essas possibilidades de trocas só foi possível devido à generosidade de todos.

Novamente reiteramos a oferta do Curso de Extensão como um fator assertivo em nossa pesquisa, o que nos proporcionou uma rica experiência e novas interações com inúmeros outros colegas atuantes no ensino de Surdos, além da reflexão sobre o ensino bilíngue, as possibilidades de aprendizagem da língua portuguesa como L2 e tantas outras considerações em relação ao bilinguismo, como o caminho mais indicado para a Educação de Surdos.

No Curso de Extensão, conseguimos, a partir das divisões em oito aulas, discutir sobre as perspectivas do Surdo, nossa maneira de ensinar e aprender, além de nos apoiar e experimentar outras sensações.

Com a ajuda dos fóruns de discussão, conseguimos trocar novas experiências, compreender desafios enfrentados por colegas nas diversas situações e regiões brasileiras, além de apresentar nossa proposta, experiência e prática em sala de aula, fruto do partilhar de nossas ideias e realizações.

Contudo, entendemos que, embora o ensino assíncrono tenha funcionado em nossa pesquisa, atuar na modalidade EAD pode ser um tanto desafiador e solitário.

A partir da ausência do som e da presença repetida de estímulos visuais, compreendemos a riqueza da iconicidade e de como esse recurso pode ajudar na aprendizagem e desenvolvimento da Libras pelos alunos Surdos, além das possibilidades que temos no uso de gêneros textuais e do letramento visual.

Portanto, esperamos que, em uma futura continuação de nossos estudos e propostas de ensino para alunos Surdos no contexto bilíngue, possamos ofertar um modelo síncrono de estudo, aprendizado e interação, a partir de aulas on-line e presenciais, caso seja possível, além da elaboração de um material mais tangível e possível de reprodução.

Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão final sobre o caminho percorrido nesta pesquisa, com o olhar de professora/pesquisadora Surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os estudos relativos à Educação de Surdos e ao ensino de língua portuguesa como segunda língua ainda pode e deve ser aprofundados, uma vez que os estudos em linguística, com foco no processo de ensino e aprendizagem de PL2 aos alunos Surdos, ainda se caracterizam como um campo que carece de muitas reflexões e pesquisas, principalmente em relação ao uso de estratégias e práticas de letramento visual como práticas de ensino usadas pelo professor Surdo.

Desse modo, não temos aqui a intenção de marcar um desfecho ou findar nossos estudos e investigação nem relativos à nossa prática e nem em relação a todo o processo de ensino bilíngue.

Durante o processo investigativo desta pesquisa, nossas preocupações foram apresentar nossas **escolhas e práticas pedagógicas** em forma de alguns MDBS e propor a alguns colegas, professores e profissionais da educação bilíngue de todo o Brasil (aqueles que puderam ser participantes do Curso de Extensão que ofertamos) reflexões conjuntas sobre essas práticas pedagógicas, para que pudessem ser aprimoradas e incentivadas.

Em relação ao ensino do português como segunda língua, entendemos que nossas contribuições, com o uso do letramento visual e estratégias visuais de ensino para elaboração de MDBS, são como pequenas faíscas reluzentes em meio ao fogaréu de possibilidades que são as práticas de ensino neste contexto.

No decorrer deste estudo, desenvolvemos reflexões importantes sobre o ensino bilíngue e a Educação de Surdos por meio de conceitos amplamente estudados, como os estudos de Magda Soares e Tatiana Lebedeff, que devem servir de guia para o dia a dia da educação básica bilíngue.

Assim, acreditamos que insistir na diferenciação da aquisição de Libras como L1 e da aprendizagem do português escrito como L2 possa ser um caminho facilitador no ensino de ambas as línguas, que são tão complexas e, simultaneamente, similares, com o intuito de defender uma educação bilíngue possível e de qualidade.

Defendemos também a presença dos professores Surdos nas escolas bilíngues, atuando como modelo linguístico para o aluno Surdo e que, a partir da perspectiva do professor Surdo e da interação Surdo x Surdo, a realidade educacional das escolas bilíngues possa ser melhorada.

É primordial, portanto, que consideremos as práticas e estratégias do professor Surdo para incentivar que outros professores possam também desenvolvê-las e aprimorá-las, para que se consiga contribuir com uma educação cada vez mais igualitária e inclusiva.

Levando-se em conta essa perspectiva, evidenciamos a importância do Letramento Visual nos materiais didáticos bilíngues e a produção e elaboração desses materiais por parte dos professores bilíngues, e Surdos, regentes da Educação Básica.

Assim, esperamos que esta pesquisa possa trazer luz aos caminhos ainda obscuros da Educação de Surdos, impulsionando os professores do ensino bilíngue para o combate da desigualdade educacional, dos preconceitos e privilégios linguísticos, além do silenciamento acadêmico e profissional dos professores Surdos.

Por ora, espera-se que nosso caminho e vivências apresentados até aqui encorajem professores Surdos espalhados pelo Brasil e que estratégias e práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas, discutidas, apresentadas e valorizadas por cada professor Surdo formado nesse país, fazendo com que tais produções possam abrilhantar o cenário acadêmico brasileiro, despertando-o para a riqueza da língua de sinais e da educação bilíngue de alunos e docentes Surdos.

Para nós, transpor a prática e passar tais estratégias para a teoria neste trabalho foi um dos principais desafios, uma vez que o uso do Letramento Visual e dos recursos de visualidade é um mundo inesgotável de possibilidades; um pensamento por imagens requer a ludicidade da pedagogia infantil, do lúdico, do aprender brincando.

Isso, de fato, traduz o verdadeiro sentido do Letramento Visual, que é partilhar com os olhos o que está na alma e no coração, transmitir uma hereditariedade que só aos Surdos é possível e trazer, nessa língua de herança, o pulsar de nossas mãos, além de transpassar qualquer tipo de dúvida ou preconceito linguístico.

Queremos reforçar o quão importante foi a pesquisa-ação como escolha metodológica para essa pesquisa, pois, enquanto docente, consigo rever, repensar e criar novas possibilidades de mudanças a todos os MDBS apresentados nesse trabalho, compreendendo que, como resultado, teremos todas as reflexões aqui discutidas revertidas novamente em novas ações que serão aplicadas e realizadas em sala de aula, não apenas como prática docente, mas também como sugestão já validada.

Queremos também a seguir apresentar algumas considerações finais em relação às nossas **perguntas de pesquisa**.

A Educação de Surdos pode e precisa ser pensada inteiramente em sua especificidade visual, ou seja, todas as sequências e propostas pedagógicas devem

ser pautadas a partir de uma experiência visual e experimental, uma vez que é a partir do que vemos que experimentamos e conhecemos as coisas, que nós Surdos entendemos o mundo e tudo que nos cerca. A partir disso, o Letramento Visual é um excelente recurso que ajuda o professor bilíngue e todo aquele que atua na Educação de Surdos a construir pontes para uma compreensão mais possível e assertiva ao aluno Surdo.

A Libras, como primeira língua, deve ser o ponto inicial de todo o processo de ensino e aprendizagem, partindo dela todas as propostas pedagógicas construídas, inclusive, em relação ao ensino do português como segunda língua.

Por fim, entendemos que, após inúmeras leituras a respeito da importância dos materiais didáticos, possibilidades do ensino bilíngue e os caminhos possíveis da pesquisa-ação, acreditamos que nossos MDBS apresentam condições suficientes para contribuir com o ensino e aprendizagem de alunos Surdos, além de também mediar e colaborar com o trabalho e a prática dos professores bilíngues no ensino do PL2.

Vemos também que as possibilidades não só encontradas, mas apresentadas pelos MDBS se mostram flexíveis, facilitando assim a aplicabilidade do material pelo professor regente.

Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor se revela como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento, de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados, que, consequentemente, permitem que os resultados não somente contribuem para proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área.

Assim, segundo Viana (2007, p. 236), o professor passa então a ter uma compreensão maior de fenômenos de sua prática e desenvolve e a possibilidade (ou o poder) de discutir essa prática em termos teóricos.

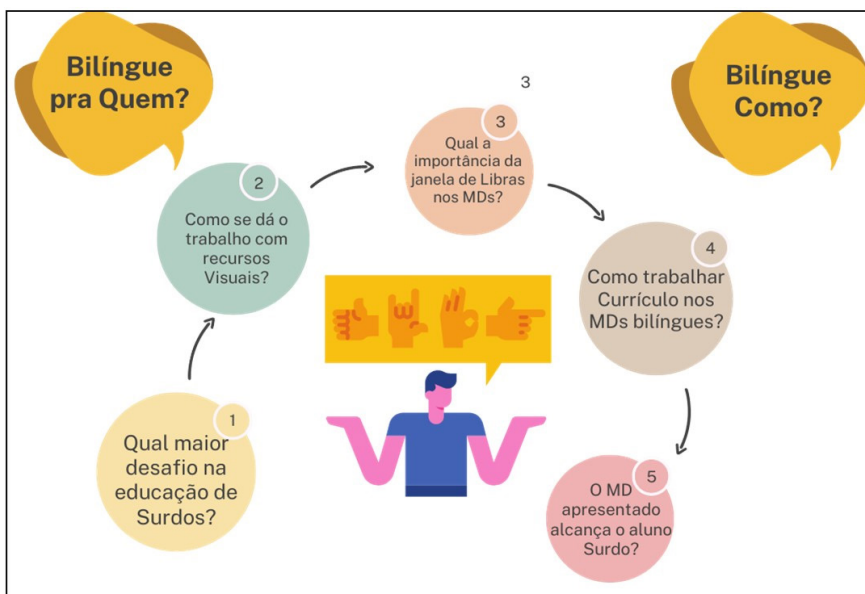
Após todo o caminho percorrido, acreditamos que, assim como Viana (2007) relata, chegamos até aqui com a certeza de que desenvolvemos uma capacidade de compreensão outrora inexistente, que facilitará o desenvolvimento da nossa prática em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos.

Além disso, a partir de todas as reflexões aqui apresentadas, percebemos que construímos nesse trilhar a possibilidade de, a partir de novos conhecimentos teóricos, relacionar tudo que foi aprendido e aprimorado ao fortalecimento de nossa autonomia e segurança enquanto professor de línguas, professor bilíngue e professor de Surdos no contexto da educação básica.

Como professora Surda, entendo que o que vemos está além do concreto ou do sensorial, a visualidade vem da capacidade intelectual de criar e considerar hipóteses e, a partir dela, construir relações e correlações não apenas de ensino, mas também de aprendizagem. Como essa criança aprende? Como posso ensiná-la? O que está faltando? São hipóteses como um moinho d'água, um processo contínuo de inquietações.

Assim, a elaboração de novos MDBS feitos por Surdos e para Surdos possibilita revalidar a competência pedagógica do professor e do profissional Surdo, pois, a partir de nossa interpretação do que vemos, construímos um caminho para ensinar e aprender; é a partir dessas influências visuais, que repensamos e escolhemos nossas práticas pedagógicas, sendo, a partir delas e de nossa presença na escola bilíngue, que essas escolhas efetivamente far-se-ão efetivas na Educação de Surdos. Então, retomamos nossa prática pedagógica e visual, já apresentada anteriormente: Educação de Surdos: bilíngue para quem? Bilíngue como?

Figura 43 - Educação bilíngue



Fonte: Elaboração própria

Esse, de fato, é o maior desafio atualmente da Educação de Surdos. Para quem? Como podemos, de fato, ter e praticar uma educação bilíngue? É a partir de propostas visuais e pautadas na Libras como primeira língua da pessoa Surda que, de fato, esse ensino e essa aprendizagem podem ser construídos em simetria. Essas questões devem ser a maior preocupação do ensino do português como L2 e da Libras como língua natural.

É com a presença da língua de sinais nos MDBS, no uso e no destaque da janela de Libras e na sinalização enquanto ponto principal que a construção de conceitos e possibilidades poderá ser, de fato, efetiva. Independentemente do currículo pedagógico proposto ou apresentado, a partir do momento em que ambas as línguas, português e Libras, estiverem no mesmo grau, não apenas de uso, mas também de importância, é que a educação bilíngue começará a ser desenvolvida, tendo não apenas estratégias e propostas bilíngues, mas construindo MDBS próprios para e por Surdos. É a partir de nós que o desenvolvimento de nossos MDBS será, de fato, compreendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas; Comissão de Estudo de Acessibilidade em Comunicação. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. 2005. Disponível em: <https://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>. Acesso em: 10/02/23 BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 08/11/23
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10/02/24.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 24 de outubro de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 07/08/2023.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07/06/2023.
- BRASIL. **Decreto-lei nº DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm . Acesso em: 09/05/2023.
- BRASIL. **Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 07/10/2023.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/02/2023
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10/02/24 BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 08/11/23.

CICCCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, V. M.; TAROUÇO, L. M. . R. Infográfico: características, autoria e uso educacional. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18045> Acesso em: 07/08/2023.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Série: Inclusão Escolar. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, S.; Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. *in*: FERNANDES, S.; PEREIRA, M.C.C.; RIBEIRO, M.C.M.A. (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: parábola, 2024, p.45-76.

FERRO, J.; BERGMANN, J.C.F.; **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In: **Revista Signótica 7**. Goiânia, GO: Ed. da UFG, 1995.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. **A Imagem do Pensamento - LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo, SP: Editora Escala, 2008, v. 4.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Pres, 1982. Disponível in: http://vwwvv.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/'index.html. Acesso em 19/02/2011.

LOPES, M. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LEBEDEFF, T.B; O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro, RJ: Walk Editora, 2017, p.17-47.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C.B.F.; O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. *in*: SILVA, L. C.; DANELON, M.; MOURÃO, M.P. (org.) **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Cap 2, p.38-50.

MARTELOTTA, M. E. (Comp.) **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEDEIROS, I. S. de. **Produção de Material Didático: (re) pensando o ensino da língua portuguesa sob um viés pragmático**. Belo Horizonte, MG: Editora Dialética, 2021.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. de F. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. DOI: 10.48075/rt.v16i39.23705. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705>. Acesso em: 07/08/2023.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Ensino - Aprendizagem de língua portuguesa por alunos surdos: uma análise segundo a teoria de Krashen**. Anais do SIELP, Uberlândia: v. 2, nº 1, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 03/09/2023. PERLIN, G; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: Leituras Contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PERLIN, G; **Histórias de vida Surda: identidade em questão**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PERLIN, G; Identidades Surdas, in SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332> Acesso em: 07/08/2023.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. **PorSinal**, [s.l.], 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=50>. Acesso em: 07/05/2023.

QUADROS, R. M; CRUZ, C.R. **Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RANGEL, G. M. M. História Cultural da Pedagogia dos Surdos: 15 anos depois.... In: PERLIN, G; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: Leituras Contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012, v. 12, p. 213-225.

ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.59944. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/59944>. Acesso em: 12/04/2023.

ROSA, E.F. Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade.in: PERLIN, G.; STUMPF, M.(org.) **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2012. p.21-28.

ROSÁRIO, R. P. de C. do. **Desafios do ensino do português como segunda língua para surdos**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação especial : Língua Portuguesa para surdos.** São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens: Ensino Fundamental - 8º ano - volume 1. - 2. ed. –** São Paulo: SME/COPED, 2021.

SANTO, W. P. **Material Didático e ensino-aprendizagem de línguas.** Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9337>. Acesso em: 10/09/23 SANTOS, J. M. P. **Produção de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira.** Curitiba: InterSaberes, 2020.

SILVA, L.O; GOMES, L.F. **Letramento Visual: ensinando as relações imagens e texto em aulas de língua portuguesa do ensino fundamental.** Maceió: Ed. dos autores, 2021.

SOARES, M. **Revista Pedagógica. Porto Alegre**, p. 96-100, Artmed. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo. Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2019.

TAVEIRA.C.C; ROSADO, L.A.S; O Letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento Visual e Surdez.** Rio de Janeiro, RJ: Walk Editora, 2017, p.17-47.

TRIPP, D. **Critical incidents in teaching: the development of professional judgement.** Londres, Nova York: Routledge, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 18 ed. 2011.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching.** 2ª edição. London, Cambridge, 2011.

VASCONCELOS, M. L.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIANA.N.; Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação.*in*: ALVAREZ, M.L. O.;SILVA,K.A (org.) **Linguística Aplicada - Múltiplos Olhares.**[S.L], UNB, 2013, p.233-252.

ÍNDICE REMISSIVO



A

AEE 35, 74, 75, 108, 109

Alfabetização 32, 45, 46, 51, 55

Aluno Surdo 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 33, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 63, 65, 66, 78, 85, 87, 93, 94, 98, 99, 100, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 120, 122

Atendimento Educacional Especializado 74, 75, 108, 109

B

Bilinguismo 20, 27, 28, 29, 30, 66, 118, 119

C

Comunicação 13, 14, 16, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 39, 44, 48, 51, 55, 63, 64, 66, 73, 78, 108, 109, 118, 125

Criança surda 29, 31, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 54, 119

Cultura surda 15, 93

Currículo 28, 37, 44, 46, 47, 71, 87, 90, 124

Currículo escolar 28, 46, 71

Curso de extensão 5, 6, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 82, 83, 85, 92, 94, 95, 96, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 120

D

Diversidade 30, 35, 43, 48, 74, 78, 94, 100, 106

E

Educação Básica 20, 34, 121

Educação Bilíngue 32, 34, 44, 75, 78, 106, 108, 118, 128

Educação de Surdos 5, 6, 8, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 39, 45, 46, 49, 54, 55, 57, 58, 66, 72, 78, 85, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127

Educação Especial 22, 73, 125

Elementos visuais 50, 51, 60, 61, 90, 95, 99, 105, 116

Ensino bilíngue 18, 21, 26, 27, 31, 34, 36, 43, 46, 50, 72, 73, 105, 117, 119, 120, 121, 122

Ensino Fundamental 14, 42, 56, 74, 75, 90, 128

F

Fonoaudióloga 13, 14

Formação continuada 59, 126

G

Google Classroom 73, 74, 76, 84, 92, 94, 95, 96, 105, 111

Google Meet 74, 105

I

- Iconicidade 41, 42, 43, 66, 116, 119
- Identidade 14, 15, 23, 28, 29, 30, 54, 89, 92, 127
- Identidade surda 14, 15, 23, 29, 30, 92
- Imagem 8, 35, 42, 49, 51, 52, 57, 60, 63, 81, 93, 94, 95, 99, 104, 116, 117
- Infográfico 98, 99
- Interação 13, 14, 15, 16, 17, 24, 30, 31, 39, 41, 44, 46, 47, 51, 55, 57, 70, 76, 78, 81, 84, 91, 95, 105, 118, 119, 120
- Intérprete 108, 114

L

- Lei de Diretrizes e Bases 34, 125, 126
- Leitura e escrita 32, 45, 46
- Letramento 11, 22, 23, 24, 25, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 63, 65, 66, 73, 74, 75, 78, 81, 88, 92, 96, 97, 99, 100, 117, 118, 119, 120, 128
- Letramento visual 5, 11, 26, 27, 47, 49, 79, 82, 83, 91, 95, 111, 114, 121, 122, 126, 128
- Libras 5, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 95, 99, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125
- Língua natural 16, 29, 31, 123
- Língua oral 28, 39
- Língua Portuguesa 11, 16, 20, 21, 23, 43, 46, 51, 53, 56, 79, 103, 112, 128
- Livro didático 23, 115

M

- Materiais didáticos 11, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 36, 37, 53, 54, 56, 59, 68, 72, 74, 78, 87, 96, 121, 122, 126, 128
- Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos 5, 11, 17, 52, 54
- Multiletramentos 48, 49, 87

O

- Oralidade 28, 44, 45, 55

P

- Pedagogia 20, 22, 34, 107, 127
- Pesquisa-ação 67, 68, 70, 71, 72, 121, 122, 128
- Prática docente 23, 53, 69, 70, 78, 81, 83, 85, 91, 121
- Professor bilíngue 15, 58, 88, 96, 108, 109, 118, 122
- Professor surdo 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 47, 53, 66, 82, 112, 118, 120, 121

S

- Segunda língua 11, 20, 25, 26, 27, 31, 40, 43, 44, 46, 49, 55, 73, 77, 88, 94, 109, 115, 116, 117, 120, 122, 127

V

- Visualidade 25, 56, 57, 83, 99, 114, 121, 123

