

Edigar Gonçalves de Farias Júnior

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM AMBIENTE BILÍNGUE PARA SURDOS/AS



Pedro & João
editores

**MULTILETRAMENTOS E ENSINO DO
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA EM AMBIENTE BILÍNGUE
PARA SURDOS/AS**

EDIGAR GONÇALVES DE FARIAS JÚNIOR

**MULTILETRAMENTOS E ENSINO DO
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA EM AMBIENTE BILÍNGUE
PARA SURDOS/AS**

Copyright © Edigar Gonçalves de Farias Júnior

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Edigar Gonçalves de Farias Júnior

Multiletramentos e ensino do Português como segunda língua em ambiente bilíngue para surdos/as. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 150p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0489-5 [Impresso]

978-65-265-0490-1 [Digital]

1. Multiletramentos. 2. Ensino de línguas. 3. Português como segunda língua. 4. Educação de surdos. I. Título.

CDD – 410/371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedico este trabalho a minha mãe Maria do Carmo, sua coragem, determinação e amor incondicional me trouxeram até aqui. Obrigado por orar e por nunca me deixar desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amado Deus, por me permitir viver mais esta vitória, sem sua presença ela não teria valor, pois O desejo mais que a próxima batida do meu coração.

À minha família, especialmente a minha esposa Deise, que com paciência e abnegação esteve comigo durante todo o processo e as minhas amadas filhas Celline (o presente que veio do céu) e Heloíse (a guerreira que alegra meus dias), por vocês eu vou sempre combater o bom combate.

Ao meu orientador José Ribamar pela paciência e contribuições ao longo destes 2 anos, e aos membros da banca, Prof. Naziozênio Lacerda que me tratou como um de seus orientandos me honrando com conselhos e direcionamentos valiosos, a Profa. Karin Strobel e a Profa Diléia Martins pelas contribuições essenciais, antes e durante a banca de qualificação e defesa.

Aos meus amigos Francisco Carlos, Aldetrudes, Edson, Naldo Guerra e Fernanda Martins por toda força e apoio durante o curso, por não terem soltado minha mão e pelos abraços virtuais quando tudo parecia difícil demais.

Também direciono minha gratidão aos amigos Juscelino Nascimento, Adriana Corrêa, Nádia Fernanda, Benito Mota, Professora Francisca Leal, Douglas Costa e Cleidiane Roque. Ergo a Deus um altar de gratidão por tê-los por perto, obrigado por cada contribuição. Ao NECriL por todas as tardes de discussões que contribuíram para a construção desta pesquisa e pelas ideias potenciais que aqui se concretizaram.

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa, surdos/as e ouvintes, os quais aceitaram participar do estudo me aceitando como parte integrante do Projeto Bilíngue, Libras para falar e português para escrever. Externo minha gratidão também aos professores e alunos do PPGEL, os quais resistiram e se adaptaram

durante a pandemia para que o conhecimento fosse construído e compartilhado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE SURDOS/AS	17
1.1 Letramento e alfabetização: ver para decodificar o som	18
1.2 Letramentos, cultura surda e visibilidade	23
1.3 Multiletramentos: das Mídias Sociais para e o Ensino de Surdos/as	28
2. HISTÓRIA CULTURAL DO POVO SURDO	41
2.1 Revelação cultural	42
2.2 Isolamento cultural	51
2.3 Despertar cultural	53
3 BILINGUISMO, UMA PERSPECTIVA MULTILETRADA DO ENSINO DE SURDOS/AS	57
3.1 Caracterização do bilinguismo	57
3.2 Método letrônico: confrontando os desafios da leitura e da produção de texto para além da alfabetização	66
3.3 Etapas de desenvolvimento da escrita e leitura do/a surdo/a na escola bilíngue	71
3.4 Prática multiletrada: do ambiente digital à sala de aula bilíngue	76
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	81
4.1 A opção pela pesquisa	81
4.2 A pesquisa qualitativa	83
4.3 O desenho da pesquisa	85

4.4 Descrição e acesso ao campo	86
4.5 Os participantes	88
4.5.1 Perfil das Professoras	89
4.5.2 Perfil dos/as Estudantes	90
4.6 Métodos de coleta e procedimentos de análise de dados	90
4.6.1 Observações participantes	91
4.6.2 Entrevistas	92
4.6.3 Notas de campo	93
4.7 Procedimentos de análise dos dados: uma viagem pelos Multiletramentos dos/as surdos/as	94
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
5.1 Gêneros discursivos em movimento, da sala digital para a sala de bilíngue	95
5.2 O post comunicando letramentos	109
5.3 O ônibus está passando	114
5.4 Contribuições das mídias sociais no ensino de estudantes bilíngues	116
5.5 Imagem, o som do design	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

Os textos que circulam na atualidade apresentam elementos que se relacionam entre si, trazem imagens que conversam com os símbolos grafados, além disso, podem dialogar por meio de um *hiperlink* com um vídeo em uma página da internet e com outros elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual). Desse modo, efetivar a leitura e a interpretação de textos requer mais do que simplesmente decodificar os símbolos, exige do leitor um olhar para outros elementos que completam os sentidos, pois, um leitor que “apenas” consegue fazer a leitura dos caracteres corre o risco de entender somente fragmentos do propósito comunicativo do texto.

Em face da variedade de mídias nas quais são socializados os textos, discussões tentam apontar caminhos que permitam aos leitores/produtores contemporâneos entenderem e produzirem textos nesta era permeada pelo aumento de utilização das tecnologias digitais, considerando que as práticas culturais sofrem interferências, exigindo atualização contínua dos grupos imersos nessas culturas.

Essa modificação nas práticas sociais implica que no contexto educacional, os/as professores/as são constantemente desafiados/as a romperem com práticas tradicionais para atrair e motivar os/as estudantes a buscarem o conhecimento crítico que a escola se propõe como instituição a ofertar.

No entanto, para assegurar o sucesso, é necessário que a escola conquiste a atenção dos discentes e acompanhe a nova propositura de produção de texto que liguem elementos linguísticos de diferentes semioses apresentadas precocemente às crianças pelas mídias digitais.

Na busca por um ensino equitativo, que converse com as novas tecnologias e com as múltiplas culturas, surge a teoria dos multiletramentos com o objetivo de possibilitar um ensino-

aprendizagem que favoreça o desenvolvimento pleno do ser humano, inclusive da pessoa com surdez, visto que, por não se utilizar de recursos sonoros, depende da visualidade para comunicar por sinais, assim como para a produção de textos escritos.

No entanto, ao longo da história, os/as surdos/as estiveram subjugados/as por metodologias que não incorporaram estratégias de ensino que se apropriaram de estratégias visuais, resultando em graves prejuízos na aprendizagem de uma língua oral, mesmo que em sua modalidade escrita. (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; GESSER, 2009; CAPOVILLA, 2011; SKLIAR, 2015; ARAÚJO, 2021).

Esse cenário vem sofrendo alterações, pois ao longo das últimas décadas a comunidade surda tem adquirido visibilidade e conquistado direitos sociais, com destaque para o reconhecimento linguístico assegurado pela Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), com regulamentação em 2005, pelo Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que assegura o direito dessa minoria linguística de usar a Língua Brasileira de Sinais - Libras em espaços escolares, como língua de instrução, com metodologias visuais e respeito a sua cultura surda.

Os documentos mencionados no parágrafo anterior afirmam ainda que o surdo precisa estudar a Língua Portuguesa como segunda língua. Acrescentando-se a estes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), para ratificar a modalidade bilíngue para surdos/as, o que garante ao povo surdo o direito de aprender em sua própria língua e com metodologias que valorizem a experiência visual.

Além da LDB - Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996) e da Lei Brasileira de Inclusão - LBI - Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), outros documentos legais, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) aponta para a necessidade de metodologias com base multissemiótica e com práticas de multiletramentos, que designam novas práticas de linguagem e culturas locais com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica. Tratando-se do

discente surdo/a, precisa desenvolver a fluência em Libras e do Português na modalidade escrita.

Por entendermos que as práticas de multiletramentos estão relacionadas às novas tecnologias e que os significados atribuídos à leitura e escrita resultam da interação de redes sociais (físicas ou virtuais) determinadas por práticas de letramento/s, bem como, por perceber o povo surdo como sujeitos visuais, na perspectiva de Strobel (2009), que utilizam sua cultura para interpretar e produzir textos em sua L1 e L2 e as novas tecnologias apresentam elementos visuais que propiciam aos/as surdos/as possibilidades de aprender ou aprimorar o português na modalidade escrita, acreditamos que os textos que circulam nos ambientes virtuais podem contribuir na formação bilíngue de surdos/as.

Pesquisas no Brasil com foco em ensino de estudantes surdos/as que utilizam dos Multiletramentos e mídias sociais ainda são raras, mas ao realizar o estudo da arte encontramos o texto monográfico de Gomes Sousa apresentado em 2018 à Universidade Federal Rural do Semiárido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras Libras.

O referido texto se aproxima desta dissertação nos objetivos, no entanto, se difere quanto à escolha dos colaboradores, pois Gomes Sousa faz seu trabalho tendo por base alunos/as surdos/as, com intuito de compreender como eles/as são auxiliados/as pelas tecnologias digitais na aprendizagem da L2, sobretudo com o uso do aplicativo *WhatsApp*, percebemos uma lacuna do ponto de vista docente, pois é necessário que o/a professor/a também esteja inserido/a nas mesmas práticas sociais e utilize da produção do grupo nas mídias sociais para ensinar, expandir e aprimorar conceitos da L2 e L1.

Partindo-se dessa acepção, o contexto que inspirou a percepção da problematização baseou-se na nossa trajetória formativa na Licenciatura em Letras Libras, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, que proporcionou discussões e debates a respeito da Educação Bilíngue para surdos/as; além da possibilidade de confrontar com a prática através da visita a uma

escola bilíngue durante a graduação, quando foi possível perceber a importância dessa modalidade de ensino na apropriação do conhecimento escolar por meio da instrução em língua de sinais.

Essa experiência foi essencialmente exitosa, pois instigou e fomentou a compreensão de que o ensino do Português para surdos/as como segunda língua era mediado pela semiose de múltiplas linguagens.

Posteriormente, imerso em atividades laborais, tanto como docente e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILs) em escolas da rede estadual do Piauí, constatamos que a maioria dos/as surdos/as desses espaços não possui conhecimento do Português como L2 para realizar com sucesso práticas de letramentos, resultando no desconhecimento de mundo e de gêneros que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, o que afeta a interação social; todavia, estes/as estudantes surdos/as participam de grupos em mídias sociais e buscam acompanhar os textos produzidos nesses espaços.

Nesse sentido, ao detectarmos o panorama descrito, emergiu o interesse em se investigar a contribuição dos multiletramentos por meio de textos que circulam em ambientes digitais para o ensino de surdos/as em espaços bilíngues.

Assim, nosso **problema de pesquisa** é o seguinte: Como as práticas de multiletramentos, a partir de textos multissemióticos que circulam em ambientes digitais, contribuem para o ensino do Português como L2 para surdos/as?

Sobre a construção do objeto de pesquisa, Deslandes (2008, p. 33) assevera que a construção de um objeto de estudo faz-se por meio de “um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real”.

Partindo dessa indagação, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como os textos que circulam em ambientes digitais, permeados por multiletramentos, contribuem para a aprendizagem do Português como segunda língua em espaços bilíngues.

E como **objetivos específicos**, a) identificar as práticas de multiletramentos usadas pelos/as surdos/as do ambiente bilíngue na cidade de Picos - Piauí que podem se relacionar com o ensino do Português como L2; b) investigar como os/as surdos/as de espaços bilíngues fazem uso dos multiletramentos para ler e produzir textos em ambientes digitais; e c) analisar como o/a Professor/a do Projeto Bilíngue de Picos se utiliza dos textos dos ambientes digitais para relacionar com a cultura surda e, conseqüentemente auxiliar nos Multiletramentos dos/as estudantes surdos/as.

Esta pesquisa adota uma perspectiva investigativa sobre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de surdos/as em ambiente bilíngue no par Libras/Língua Portuguesa. Por isso, acreditamos ser necessário utilizar gêneros discursivos que circulam nas mídias sociais para desenvolver habilidades de leitura e escrita em práticas diversas, nas quais o povo surdo está imerso, para potencializar a fluência bilíngue, ações para além da alfabetização que permitam a esse grupo minoritário produzir e ler textos tanto em língua de sinais, como em português escrito.

O estudo está organizado em capítulos e seções, sequenciadas conforme descrições a seguir: A introdução, destinada a apresentar uma visão geral do trabalho desenvolvido e indicar ao leitor o tema central investigado. Além disso, apresenta a questão problema para se realizar a pesquisa, os objetivos (distribuídos em objetivos geral e específicos), a delimitação, a importância do estudo e sua organização.

O primeiro capítulo pretende mostrar a evolução do letramento de modo geral e como os Multiletramentos influencia o ensino-aprendizagem da pessoa com surdez em contextos bilíngues.

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão concernente a história do ensino de surdos, além das subseções que relatam como a cultura surda era usada em diferentes épocas nos processos educacionais de surdos/as.

Em prosseguimento, no terceiro capítulo discutimos temas pertinentes ao embasamento teórico como: caracterização do

bilinguismo no contexto educacional de surdos/as, método letrônico, etapas de desenvolvimento da leitura e escrita, além disso, discutimos quais textos dos ambientes digitais podem ser usados na sala bilíngue.

O quarto capítulo constitui-se pela menção aos métodos aplicados no projeto, onde se delinea a metodologia adotada para a concretização da pesquisa, detalhando-a e explicitando toda a sua relevância e trajetória.

Na sequência, foram apresentadas a análise e a discussão dos resultados extraídos do levantamento de dados. E por fim, têm-se as considerações finais sobre os estudos e sugestões para possíveis trabalhos de pesquisa posteriores a este.

1. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE SURDOS/AS

O ensino, de modo geral, vem sendo afetado pelas novas tecnologias, os discentes utilizam suportes diferentes daqueles de outros tempos, as folhas do livro cederam espaço para equipamentos, como o *tablet* e do *e-reader*, dentre outros. Em decorrência, a escrita e leitura acontecem na maioria das vezes em suportes digitais, não sendo mais exclusiva de textos grafados em papel, pois o modo como lemos e escrevemos não é o mesmo de 30 anos, utilizamos mais que a decodificação e codificação da grafia, os suportes de produção e leitura são diversos e a cultura é observada na construção de teorias que buscam atender às novas demandas sociais. Teorias como a dos multiletramentos têm contribuído significativamente no ensino de pessoas com surdez que frequentam as escolas bilíngues.

Neste capítulo pretendemos mostrar a evolução do letramento de modo geral e como influenciou no ensino-aprendizagem da pessoa com surdez em contextos bilíngues.

A primeira seção faz uma breve reflexão sobre a origem do letramento, inicialmente percebido como uma abordagem para codificar e decodificar, além de apresentar as dificuldades experimentadas pelos discentes surdos/as.

A segunda seção enfatiza sobre a evolução do letramento para os letramentos; nessa corrente o/a surdo/a pode utilizar da sua cultura para aprender a ler e escrever, visto que a leitura não deve ser mecanizada, pois cada pessoa letrada utiliza dos letramentos em contextos plurais. E a última, aponta sobre o papel dos multiletramentos que transcendem a escola e ocupam-se das diferenças linguísticas e culturais em distintos e variados contextos, com os quais os membros da sociedade se relacionam por meio das múltiplas linguagens, dando visibilidade a linguagem em uso.

1.1 Letramento e alfabetização: ver para decodificar o som

Em precedência a adentrar na seara dos Multiletramentos e sua importância para as pessoas surdas, é coerente refletir sobre a teoria do letramento. Contudo, essa tarefa não é tão simples, a começar pelo fato de não ser apropriado se considerar uma definição fechada, logo, desde sua origem, o letramento ganhou inúmeras ramificações: letramento crítico; letramento social; letramentos; Multiletramentos; letramento visual, letramento digital, dentre tantas outras denominações. Sobre isso, Costanzo (1994, p.11, *apud* MARCUSCHI, 2001, p.24), afirma que a expressão letramento possui inúmeras definições, de modo análogo aqueles que tentam defini-la. Para Barton (1994), os vários conceitos mantêm em comum a ênfase na leitura e na escrita em contextos sociais.

Na concepção de Soares (2009), o termo "*literacy*" vem do inglês e foi traduzido no Brasil por letramento no livro de Mary Kato, no ano de 1986. Foi inicialmente utilizado no país em oposição ao termo analfabetismo, dado que, na década de 1980 havia relatos de índices elevados de repetência e de pessoas que não sabiam ler ou escrever. Nesse período, o letramento era concebido como o ato de codificar e decodificar os símbolos que representam os sons das palavras. É perceptível, ainda por Soares (2009), que a nova nomenclatura promoveu reflexão sobre a leitura e a escrita dos brasileiros, além de apontar novas demandas sociais sobre seus usos e aplicações.

Conforme Soares (2002), o indivíduo que não sabia ler ou escrever era visto pela sociedade como um sujeito inculto, marginalizado, analfabeto ou quase analfabeto, visto que, não conseguia exercer plenamente sua cidadania. Nesse aspecto, ser letrado é responder passivamente às demandas sociais. Assim, o papel da escola limitava-se a ensinar técnicas para codificar e decodificar os símbolos para escrita e leitura. Por essa razão, o termo foi utilizado para nomear o grupo que havia adquirido mais do que a escrita do próprio nome. Soares (2014) expande o conceito de analfabeto apontando implicações de ordem cultural e social.

“O estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse estado de analfabeto, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo (SOARES, 2009, p. 20).

No Brasil, ainda na década de 1980, uma pessoa que passava mais de quatro anos na escola poderia ser considerada como “analfabeto funcional” se conseguisse escrever seu nome e não fosse capaz de reconhecer, além disso, usar grafemas para representar sons e formar palavras ou significá-las no texto. (MACEDO, 2006).

No entanto, escrever apenas o seu nome ou reconhecer palavras isoladas não permite classificar um indivíduo como letrado, todavia, conforme Scliar-Cabral (1998), além da compreensão do texto, o/a leitor/a precisa também produzir textos codificados e dependentes da língua oral. Essa dependência é exigida, inclusive, das pessoas que utilizam a modalidade gestual espacial, visto que, segundo os documentos legais, a comunidade surda precisa estudar o Português na modalidade escrita. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, a comunidade ouvinte do Brasil em detrimento à comunidade surda tem vantagem no aprendizado do português escrito, considerando que pode recorrer à memória auditiva, utilizando-se da analogia simbólica entre som e letra, que corrobora efetivamente na percepção dos usos semânticos e nas convenções ortográficas, sintáticas e pragmáticas.

Ademais, para a pessoa que nunca ouviu o som que representa determinada letra, a palavra é uma imagem que combinada com outras, tem um referente significativo. Para produzir um texto, o/a surdo/a parece metaforicamente experimentar os mesmos desafios vividos por um/a artista que precisa fazer uma réplica exata de uma pintura de outra pessoa, precisa reproduzir com exatidão os contornos desenhados para manter o sentido; e diferente do

ouvinte, o/a surdo/a não aproveita fragmentos de sons, para ele/a, cada palavra é uma nova imagem a ser replicada.

É importante ressaltar que a memorização das letras está ligada ao processo de alfabetização, codificar e decodificar, no entanto, mesmo uma pessoa (ouvinte) adulta não alfabetizada, não consegue distinguir fonemas de maneira intencional, embora o som possua um referente para o falante. SCLiar-CABRAL et al. (1997).

Além disso, uma pessoa ouvinte que costuma pronunciar erroneamente uma palavra é induzida a escrevê-la de igual modo, uma vez que, o som pronunciado influencia a escrita na mesma proporção que a escrita interfere na pronúncia (BORTONI-RICARDO, 2004). Evidentemente, para aqueles que nasceram com surdez profunda não há auxílio ou interferências sonoras, ensejando em habilidades linguísticas e interação social limitadas, além de dependência de terceiros para realizar atividades que poderiam ser exercidas sem auxílio; todavia, essa autonomia somente é possível se a pessoa surda possuir domínio dos usos sociais da leitura e da escrita.

Embora não ocorram interferências sonoras, a filosofia de ensino Comunicação Total, cujo pressuposto é realizar a comunicação entre surdos/as e surdos/as, entre surdos/as e ouvintes por meio do uso simultâneo. Mais de uma linguagem é inserida no Brasil na mesma década que o letramento e a princípio parecia que iria contribuir com desenvolvimento psicolinguístico do/a surdo/a, no entanto, por usar indistintamente a L1 e a L2, além de gestos, datilologia (alfabeto manual) e português oral, não se mostrou relevante, pois percebeu que os/as surdos/as que aprendiam nesta filosofia não conseguiam se ajustar à sociedade da época, uma vez que esse método sobrecarregava a visão, impedindo a distinção da estrutura sintática da língua oral e de sinais.

E segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o processo de alfabetização tradicional, focado na relação fonema-grafema, percebe o ato de ler e escrever como um instrumento de ajuste social, onde os/as estudantes são preparados/as para replicarem o padrão social, entretanto as práticas escolares priorizam a “norma”

inquestionável ou forma “educada”, situação na qual os/as discentes eram condicionados a ler para apreciar a boa escrita, muitas vezes induzidos/as a se apropriarem de uma interpretação única, a do autor.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

Nessa pedagogia, ser bem-sucedido na escola era aprender as regras e as convenções nela recebidas, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (p. 51, 2020) “o propósito do letramento, no singular, é fazer com que todos os alunos aprendam somente a norma-padrão da língua nacional”.

Esse tipo de ensino é para uma sociedade específica; porém a sociedade não é única, mas sim, permeada pela pluralidade, grupos culturalmente diferentes vivendo numa mesma época e muitas vezes em interação uns com os outros. Para Street (2014):

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvincilarmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. (STREET, 2014, p.122 e 123).

Kleiman corrobora com Street ao dizer que o conceito de letramento foi criado para referir-se aos usos da língua escrita para além dos muros da instituição escolar; surge para acompanhar a nova realidade social, em que a leitura e escrita não são exclusivas de um grupo ou para serem usadas apenas na esfera escolar (KLEIMAN, 2005).

Fernandes (2006) expõe que para o/a estudante surdo/a aprender à escrita, precisa aprender a língua portuguesa, o que é difícil, de fato não conta com o auxílio da junção sonora e sim de percepções visuais, é necessário que o docente se coloque no lugar da pessoa com surdez, reflita no modo como ela aprende e interage com o mundo, e por meio de processos similares apresentarem práticas que favoreçam o desenvolvimento do/a surdo/a. Pois como discutiremos no capítulo 2, as metodologias empregadas na educação de surdos/as se valiam e ainda fazem uso das mesmas estratégias utilizadas com os ouvintes, o que segundo Gesser (2009) contribui com o insucesso acadêmico de muitos/as surdos/as.

No ensino pautado por metodologias ouvintistas, tendo como paradigma a maioria das escolas inclusivas, que atuam com públicos diversos, os/as surdos/as conseguem perceber a imagem das palavras e até replicá-las, mas sem inferir significado ou se apropriarem deles para responder às suas demandas sócio comunicativas. (STREIECHEN, 2011).

O ensino de surdos/as no Brasil, na sua origem, se configurava no entendimento de que a pessoa surda possuía competências para aprender a ler e escrever; mas havia uma separação, na qual até mesmo o método de ensino se baseava na existência ou não de habilidades de leitura e escrita. Em referência à pauta, a primeira obra do Brasil visando nortear a comunicação e ensino da pessoa com surdez, escrita por Flausino José da Gama em 1875, afirma que o/a professor/a de surdos/as deveria ter ciência do nível de instrução dos/as seus/as discentes, para assim, determinar os métodos e as técnicas; com o/a surdo/a não alfabetizado deveriam ser utilizados artefatos, materiais, desenhos e língua de sinais; já com os/as surdos/as com instrução, empregava-se o alfabeto manual, fatos do cotidiano e a escrita propriamente dita.

Os/as surdos/as que conseguem apenas copiar o texto sem compreensão de sua semântica não exercem autonomia e dependem constantemente de terceiros em tarefas que exijam competências de leitura ou escrita, seja este um intérprete ou alguém de seu convívio. Desse modo, a pessoa surda não foi letrada

e nem alfabetizada. Para Gama (1875, p.24, adaptações nossas), “A escrita é para o **“mudo”** o que a palavra é para nós; portanto, convém habilitá-lo a escrever o mais depressa possível, para poder, o quanto antes, copiar suas lições, e se expressa por escrito”.

A verdade é que os/as estudantes surdos/as nem sempre estiveram imersos em culturas de letramentos, mas como o letramento evoluiu, o ensino de surdos/as também passou por mudanças significativas, até chegar à filosofia educacional bilinguismo que utiliza a língua de sinais para instruir e a língua oral para fazer os registros. Gama fez uma “fotografia” do ensino realizado nos institutos de surdos/as daquela época, a sua obra mostra a preocupação com o aprender a ver para decodificar; centrava-se na repetição da imagem, o que certamente configura-se como um caráter multimodal; no entanto, não partia dos interesses das demandas do povo surdo. Ademais, os/as docentes precisavam ensinar os desenhos das letras, intercalando com outras técnicas, para assim iniciar o/a surdo/a no universo da leitura e da escrita.

No capítulo 2 trataremos com maior rigor do modo como o ensino de surdos/as acontecia em vários períodos históricos. Contudo, o foco se concentra na discussão do modo como a cultura surda era utilizada, considerando a concepção de que sem cultura surda não há letramento de surdos/as. Em seguida, abordaremos a compreensão de que as práticas de ensino precisam considerar os aspectos sociais e sua importância para a comunidade surda.

1.2 Letramentos, cultura surda e visibilidade

Com as mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico, o conceito de letramento se ajusta às novas demandas e práticas sociais, passando a ser visto não apenas como sinônimo do ato de ler ou escrever e passa a considerar a cultura do/a leitor/a ou do/a produtor/a de textos, que precisa ler e produzir textos em esferas comunicativas distintas; assim à mesma pessoa precisa ler composições de gêneros diversos, o que exige práticas de letramento adequadas a cada contexto.

Por isso, Rojo (2009) afirma que o letramento deixou de ser singular, e passou a ser plural (letramentos). Não se trata de uma mera questão de lexicografia, mas uma compreensão mais natural e relacionada ao social. A esse respeito Rojo (2009, p.102) afirma que:

As abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/ linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Nesse sentido, os letramentos aproximam-se da cultura em que o/a estudante está inserido/a, sem dúvida reflete como as pessoas vivem e em consequência, o que estas precisam aprender para suprir suas necessidades por meio da linguagem. Nesse viés, as práticas culturais de um grupo determinam quais habilidades de leitura e/ou escrita ele deve dominar não exclusivamente adquirido na escola, mas determinadas pelas interações sociais. Esse fenômeno é um modelo de evento de letramento.

Para Oliveira, Santos e Tinoco (2014, p.21), “evento de letramento corresponde a uma situação qualquer, em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita”. Nesse viés, o letramento como respostas às demandas sociais se apresenta diferente, mesmo em indivíduos que vivem na mesma época, mas que exercem práticas sociais distintas. Nesse sentido, o/a surdo/a docente utiliza de práticas de letramentos diferentes se comparado com o/a surdo/a vendedor/a que pode utilizar de gestos na tentativa de apresentar e vender um produto que registre por escrito os dados pessoais do comprador, no entanto, todas as pessoas participam de práticas letradas. Por isso corroboramos com Bortoni-Ricardo ao afirmar que:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a **culturas de letramento** para preservar a ideia de que não

existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramentos associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.43, grifo no original)

Diferente do letramento, os letramentos compreendem a leitura não mecanizada, visto que, cada pessoa letrada utiliza dos letramentos em contextos plurais, e apreendem que as práticas de ensino precisam considerar os aspectos sociais, percebem leitura e escrita como práticas discursivas (KLEIMAN 2007).

Kleiman (2005) concebe que o surgimento da Internet e de outras tecnologias de comunicação exigem da escola mudanças no modo como a escrita e a leitura são compreendidas. Os letramentos abrangem não apenas um grupo de pessoas, mas uma pluralidade que produzem sentidos diversos em conjunturas distintas.

Esse entendimento aponta para a necessidade de ressignificar a escola, em virtude que, sua função transcende ensinar a ler e escrever, mas também perceber que as múltiplas culturas carecem de múltiplos letramentos, sendo indispensável, então, conhecer quais são os eventos de letramentos e as práticas com as quais os/as estudantes interagem. Nessa acepção, a escola precisa situar as práticas de escrita e leitura em uma realidade sociocultural mais inclusiva.

Correlacionando letramento, práticas sociais e cultura, Strobel (2009) expressa que cultura surda é o modo como o surdo vê o mundo pelas suas experiências visuais e adapta-o à sua vivência. Nesse sentido, separar o letramento do modo como o/a surdo/a percebe e experimenta o mundo é inibir o seu desenvolvimento, é excluir o/a surdo/a das práticas de letramentos.

Nas escolas inclusivas onde muitas culturas se entrelaçam, é indispensável que haja respeito e harmonia entre elas, no entanto, quando olhamos de perto é possível perceber que a cultura ouvinte é utilizada nos processos de letramento e se o/a surdo/a quiser permanecer nesse espaço precisa se submeter às metodologias

expositivas dialogadas majoritariamente orais e com poucos estímulos visuais, dificultando a aprendizagem da L2.

O problema dessa submissão está nos resultados, pois sem estímulo visual ou elementos identitários, o/a surdo/a é prejudicado no que tange à aquisição do conhecimento, além de ser estigmatizado como incapaz de dominar a L2.

Autores/as como Quadros e Schmiedt (2006), concordam que a aprendizagem de uma L2 pode ocorrer de forma mais significativa se a instrução acontecer a partir da língua materna. Para as autoras, ao iniciar os estudos da L2, as pessoas surdas deveriam conhecer a língua de sinais de seu país, pois assim, os *inputs* que para a pessoa surda é todo estímulo para aprendizagem de uma segunda língua tanto na forma escrita quanto na forma sinalizada, fariam mais sentido. Além da língua, outro elemento cultural importante é a visualidade, sendo que é por meio dele que o/a surdo/a se apropriar do conhecimento e adquire conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, os/as surdos/as procuram entender o que acontece à sua volta pela percepção das várias imagens mentais que eles elaboram a partir do que veem; desde pequena, a pessoa surda aprende a ler as expressões faciais e corporais e, através delas, inicia a interação com seus interlocutores, aprende a se posicionar para não perder os detalhes, pois a sequência destes importa para sua compreensão e no desempenho da produção discursiva em Libras.

Atualmente, muitos discursos acontecem por meio das mídias digitais, além disso, as novas tecnologias permitem ao povo surdo utilizar-se da visualidade para participar de conversas por *chat* em Língua Portuguesa, complementado com imagens e até mesmo com a Libras seja por envio de vídeo ou videochamada, como ressaltou Stumpf (2010) ao discorrer que:

Do ponto de vista dos surdos, o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois, são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram às modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas (STUMPF, 2010, p.2).

Nessa perspectiva, os textos que circulam nas redes sociais aproximam os/as surdos/as dos ouvintes e instiga a comunicação entre pares e pessoas de culturas distintas. Por conseguinte, as várias ferramentas existentes nos aplicativos ou sites permitem ao povo surdo se fazer entendido, usando múltiplas linguagens, o que resulta em contato constante com o português escrito, suscitando o desenvolvimento das competências leitoras e produtora de textos, segundo os interesses de cada grupo.

A este respeito, Batista Júnior e Sato (2019) e Lodi (2012), constataam que os usos sociais da leitura e da escrita vão além das práticas sociais da escolarização formal. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas direcionadas a partir dos diversos materiais de circulação. Segundo essa afirmativa, é relevante apreender que os/as surdos/as estão inseridos em práticas de letramento para além da escola, seja para comunicar, estudar ou apenas para entretenimento, estes usos podem favorecer a aquisição do português como L2, dado que, parte das necessidades da pessoa com surdez.

Conforme Lebedeff (2010), pesquisadora do letramento em surdez, ocorre dissonância entre as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas inclusivas e a necessidade formativa do/a surdo/a. Ela afirma que, os/as estudantes surdos/as não experimentam artefatos visuais que garantam sucesso no letramento. Para a pesquisadora, os/as adultos/as surdos/as, em sua grande maioria, estão distantes da pedagogia visual.

Corroboramos com Lebedeff, pois os/as surdos/as são produtores/as de uma história marcada pela visualidade, não obstante, produz uma literatura condizente com suas percepções visuais, que explicita as lutas de resistências e valorização de sua L1 e de suas produções culturais e artísticas, estes aspectos circulam discursivamente nas comunidades surdas principalmente em língua de sinais, mas ainda se encontram com pouca atenção nas escolas inclusivas. Por outro lado, a escola bilíngue agrega estes artefatos sem desprezar o conhecimento da L2.

1.3 Multiletramentos: das mídias sociais para o ensino de surdos/as

Na introdução pronunciamos que os textos, ao longo das últimas décadas, vêm sendo ressignificados pelas mudanças tecnológicas que proporcionam composições não apenas escritas ou orais, mas visuais, tácteis, gestuais e uma infinidade de perspectivas de junção de modos de linguagens distintas. Assim, um texto oral, como amostra, pode ser acompanhado por uma música ou por uma imagem estática e/ou em movimento.

No entanto, além da coexistência das múltiplas linguagens, a internet propicia que textos produzidos pelo/a mesmo/a autor/a ou por autores/as diferentes sejam interconectados por hipertextos, permitindo que um elemento semiótico de outra página da *internet* possa ser acessado e dialogue com o entendimento do texto inicial, e pode inclusive, transitar entre plataformas digitais diferentes (*Instagram, WhatsApp, YouTube*). Isso faz com que a leitura não seja linear, devido à nova página, o/a leitor/a pode acessar outra e assim sucessivamente; e se existir mais de uma modalidade textual na página, ainda escolhe se faz a leitura do texto escrito ou se assiste a um vídeo, por exemplo. Dessa maneira, o/a leitor/a pode realizar escolhas quanto à prioridade na leitura e à forma que esta irá acontecer.

A percepção das mudanças nos letramentos impulsionou a comunidade científica linguística, especificamente, dez pesquisadores/as de diferentes áreas relacionadas à educação, a se reunirem, no ano de 1994, em New London. A equipe formada por: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, refletir sobre a necessidade de construir uma pedagogia que atendesse às novas demandas sociais, que considerasse a multiplicidade de linguagens e de culturas, denominado como Grupo de Nova Londres - GNL. (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020). Esses estudiosos publicaram o resultado das discussões no ano de 1996, em um manifesto

intitulado de *a Pedagogy of Multiliteracies* (A Pedagogia dos Multiletramentos).

Ainda segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os multiletramentos referem-se a dois aspectos da construção de significado, a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais e sociais, ou de domínio específico; e o segundo, partindo dos novos meios de informação e comunicação, está ligado às múltiplas modalidades pelas quais evidenciamos as linguagens. Para os autores, os textos produzem sentidos distintos, modificando conforme a experiência de vida, domínio disciplinar, atividade laboral, cultura, identidade, gênero, dentre outros fatores.

Pesquisadores/as como Roxane Rojo defendem que os textos contemporâneos são produzidos em várias modalidades de linguagem e, para emitir ou inferir significado, é necessário que o/a leitor/a ou produtor/a consiga analisar semioses e compreenda novas linguagens, observando a diversidade cultural e linguística de cada grupo. E por multimodalidade ou multissemiose, Rojo faz as seguintes afirmações:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significados (ROJO, 2012, p. 19).

No pensamento expresso por Rojo, os Multiletramentos transcendem a escola e ocupam-se das pluralidades linguísticas e culturais em distintos contextos com os quais interagimos por meio das múltiplas linguagens, dando visibilidade a linguagem em uso. Portanto, o ensino precisa também ser múltiplo, pois as esferas da atividade humana se diversificaram exigindo graus de letramentos para além do alfabetizar ou do uso exclusivo do papel como suporte; sendo assim, cabe às instituições de ensino proporcionar meios para que os/as estudantes aprendam a produzir sentidos conforme o desenvolvimento tecnológico integrado a sua cultura e

demandas individuais, corroboramos com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao afirmarem que a pedagogia dos multiletramentos pretende atender essas especificidades.

Os recursos tecnológicos viabilizaram em algumas conjunturas a interação por meio da linguagem, mesmo daqueles/as que não dominam a escrita e a leitura; um usuário do *YouTube*, por exemplo, pode se valer da multissemiótica e selecionar um vídeo pela imagem de apresentação, acionar a ferramenta de transcrição instantânea e emitir sua opinião no *chat*, que será grafada como digitada pelo interlocutor. Assim, os recursos multissemióticos exigem letramentos que não são tão somente ligados à forma de comunicação tradicional. Nesse sentido, pessoas que antes seriam consideradas sem letramento e, certamente, exclusas de práticas sociais, são estimuladas a desenvolverem habilidades de letramentos, o que é muito positivo, visto que, em ambientes digitais elas têm acesso às informações e são expostas a conteúdos diversos, e ainda conhecem outras práticas de letramentos.

Por isso, a pedagogia dos multiletramentos abre uma reflexão sobre a escola e seu papel nessa era de novas tecnologias que repercute ainda hoje, pois, frente às mudanças na sociedade não há espaço para um ensino que não conversa com o contexto atual, que não prepara o/a seu/sua estudante para agir nessa realidade plural. Rojo afirma que:

[u]m dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos; os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009, p. 107).

Portanto, a escola precisa ser inclusiva e com um ensino que contemple as muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que atenda às demandas de todos/as os/as discentes. São acertadas as asseverações de Nogueira (2015), ao inferir que a apropriação da

escrita pelo/a surdo/a difere das demais pessoas pela predominância de elementos semióticos de natureza visual, além disso, o/a surdo/a precisa ser considerado/a como parte de contextos sócio historicamente complexos, multilíngue, multimodal e essas características específicas da comunidade surda alinham-se a teoria dos multiletramentos, por isso, é necessário considerar as múltiplas trajetórias de constituição cultural e linguística das pessoas surdas, bem como a compreensão da importância da participação efetiva desses educandos na construção de uma escola que utiliza e respeita sua L1 como principal meio para mediar à produção e assimilação do conhecimento.

Nessa visão, o GNL (1996) proporcionou uma reflexão de suma importância, que perpassa décadas sobre o papel plural da escola na sociedade contemporânea, que se comunica cada vez mais por meio de novas tecnologias e, nos últimos anos, as redes sociais: *Instagram*, *WhatsApp*, *Telegram*, dentre outras, tornaram-se suportes essenciais na comunicação global, e, concernente às pessoas surdas, um mecanismo inovador e facilitador de aprendizagens e expressão, devido à semiose visual, que as permite interpretar e complementar um texto usando as várias ferramentas nela disponíveis, podendo se utilizar de videochamadas para comunicar-se em Libras, como também a digitação de mensagens no *WhatsApp*, que é comum, e pode ser utilizada como estratégia de ensino para surdos/as, conforme aponta Gomes Sousa (2018).

O grupo de **Whatsapp** criado até mesmo após a pesquisa, ainda está sendo movimentado, tendo em vista uma investidora pessoal dos pesquisadores em poder ajudar no desenvolvimento do aprendizado de LP pelos alunos surdos. Uma recorrência que se percebe é o de adequação a norma culta da LP, em que são enviados vídeos em LIBRAS perguntando as palavras que poderiam ser correspondentes nos contextos apresentados. (GOMES-SOUSA, 2018, p. 48, grifo do autor)

Dessa maneira, partindo de modalidades de linguagens distintas o/a surdo/a pode sanar dúvidas sobre a escrita ou o conceito de alguma palavra ou sinal por ele/a desconhecidos. Por

isso, gêneros digitais como *WhatsApp* podem ser vistos como resposta às demandas sociais dos/as surdos/as que necessitam de leitura e escrita, trazendo implicitamente a expectativa de letramentos de Soares e Batista (2005, p. 50), na qual os autores designam o termo letramento como “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

Nesse aspecto, a tecnologia apresenta-se para o/a surdo/a como um suporte de expansão de conhecimentos e para aprender uma língua na modalidade escrita ou gestual espacial, além de ofertar ferramentas que fomentam a interação entre surdos/as e surdos/as, e entre surdos/as e ouvintes, de modo síncrono ou assíncrono, promovendo não apenas a emissão de informações, mas o *feedback*.

Goettert (2019) afirma que o uso de tecnologias digitais por surdos/as, a exemplo das mensagens de texto, desafia-os a utilizarem a língua portuguesa como L2, no entanto, há preferência pela comunicação em vídeo, visto que os/as surdos/as se sentem mais à vontade com o uso da L1, isso porque os vídeos permitem o contato visual o que possibilita aos/as surdos/as maior liberdade comunicativa. Nesse sentido, é de relevante que o/a docente use estratégias para estimular o uso das mídias digitais para fomentar a leitura e a escrita.

Conforme aponta Rojo (2012) ao discutir o conceito de multiletramentos os/as estudantes precisam desenvolver competências técnicas para operar as tecnologias, desse modo o/a estudante surdo/a precisa aprender a lidar com as mídias sociais e com as funcionalidades de suas ferramentas, para realizar as tarefas de edição e envio de vídeo, além de texto (mensagem escrita e arquivos/documentos), vídeo, imagens em formato estático ou com animações, emojis, e chamadas de vídeo desde que os aparelhos estejam conectados com a internet. É importante salientar que os *smartphones* estão sendo fabricados com uma ferramenta aceita pelas mídias sociais, que transcreve o áudio para

texto, e isto evidencia um estímulo para a apropriação do português como L2.

Nesse sentido, o/a estudante não pode ser passivo/a frente aos textos que serão desenvolvidos na sala de aula, pois estes textos devem fazer parte da sua cultura, corroboramos com o GNL, no sentido de que na pedagogia dos Multiletramentos “somos todos **designers** ativos de sentidos”. (CAZDEN et al., 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Logo, em um processo criativo e produtivo, o/a professor/a e o/a estudante surdo/a precisa operar as ferramentas de modo que o resultado deste uso comunique algo na sala de aula, na própria mídia social, por compartilhamento em outras mídias ou por outros meios.

Algumas funções das mídias sociais trazem no seu *design* a possibilidade de produção e compartilhamento de pequenas narrativas, nos *stories* (*Instagram*) ou *status* (*WhatsApp*), os/as usuários/as utilizam de múltiplas linguagens para comunicar fatos ocorridos no cotidiano. Sobre isto Hastings (2009) enfatiza que a narrativa digital é um excelente meio de produção colaborativa que permite criar e desenvolver pensamento crítico por combinação de linguagens num exercício de autoria.

Ao tempo que o *design* é a forma/estrutura que permite o uso de imagens, vídeos, textos, *emoji* e outras linguagens, é também o processo de construção de significados, intrínsecos destas linguagens, que aponta tanto para o/a produtor/a de design como também para aquele/a que irá interpretar o dito nas linguagens, uma vez que este/a faz um percurso de significação/*designing* e/ou de ressignificação/*redesigned*, tanto pelas representações mentais ou pelas readaptações para novos compartilhamentos.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) *designing* é construir algo com os designs disponíveis de significados, seja por meio de processo ativo interpretativo, de ler, escutar e ver ou mesmo criando novo enunciado que pode ser respondido através da escrita ou por meio de outras linguagens (fala/sinalização, fotos, imagens ou vídeos), não se trata de apenas copiar ou duplicar, mas

de ressignificar segundo as convenções disponíveis em seus contextos e culturas.

Os autores do parágrafo anterior também afirmam que *designing* transforma de alguma maneira o mundo, mesmo que de forma imperceptível, no modo como afeta aqueles que tiveram contato com ele ou por se agregar ao repertório de designs disponíveis deixando um traço de transformação no mundo social do significado num processo de *redesigned*, com significados sempre novos a partir daquilo já conhecido pelo produtor e assim conectar-se com as convenções de propósitos sociais.

O GNL subdividiu o design em seis componentes do “processo de produção de sentidos: Linguístico, Visual, Auditivo, Gestual, Espacial e Padrões Multimodais, que relacionam os primeiros cinco modos de produção de sentidos entre si”. (CAZDEN et al., 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021),

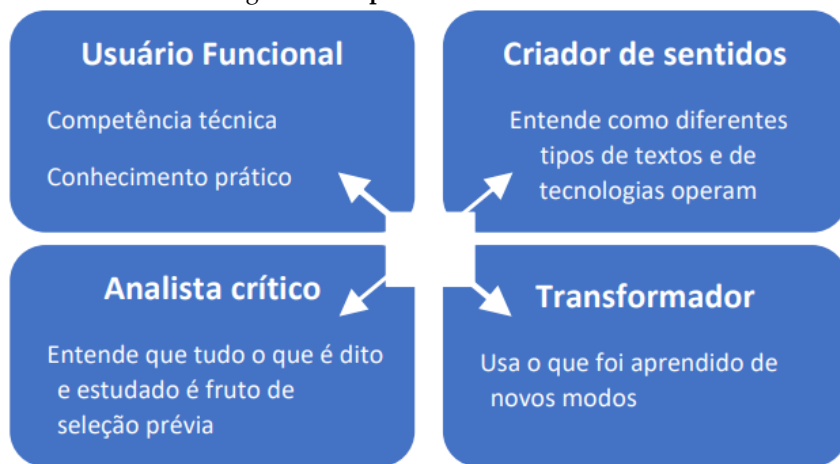
Em âmbito prático, a pedagogia dos multiletramentos, se fundamenta tendo por base quatro elementos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora.

Rojó (2012) afirma que **prática situada** remete a um projeto didático no qual o/a docente precisa conhecer as práticas significativas da comunidade dos/as estudantes, considerando suas experiências, seus conhecimentos prévios e os gêneros e designers que fazem parte dessas práticas para estimular a aprendizagem por meio da **instrução aberta**, que nada mais é do que desenvolver no/a estudante uma metalinguagem adequada ao gênero em uso pelo grupo.

Para Cazden et al; Grupo Nova Londres (2021, p. 20) o “**Enquadramento Crítico**, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos”, procura analisar os contextos onde os/as estudantes vivem e suas culturais, o modo como os gêneros circulam e a produção desses designs e enunciados. A **Prática Transformada** é a etapa que recorre aos designers inspirando os/as estudantes, a tornarem-se produtores/as ou receptores/as de sentidos.

Segundo o GNL a implementação da Pedagogia dos multiletramentos ocorre por meio de quatro princípios: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.

Figura 1 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Adaptada do GNL (1996) por Rojo (2012)

Segundo Rojo (2012) para o Grupo de Nova Londres, **usuário funcional** é aquele usuário que apresenta habilidades técnicas para operar os dispositivos, aplicativos e programas. Como **criador de sentidos**, o/a estudante abandona o status de mero receptor e consumidor, passa a desempenhar as funções de **produtor de conteúdo**, criando, colaborando com outros usuários funcionais. Como percebemos na imagem, existe uma correlação entre os elementos do diagrama da Pedagogia dos multiletramentos, pois o criador de sentidos precisa ser crítico na escolha e seleção do material, para filtrar e reter apenas o que é útil para sua produção, alcançando *status* de **um analista crítico e transformador de sentidos**, utilizando o que aprendeu não apenas para replicar o velho, mas para criar conteúdos modificados e significativos que tenham de preferência algum impacto social e político.

É função do analista crítico as informações contidas em cada linguagem, Coscarelli e Novais (2010) apontam que os textos,

principalmente os digitais, são complexos e carecem de uma reflexão sobre sua estrutura e contextualização para significar a leitura a partir de habilidades e competências voltadas aos gêneros multissemióticos.

Assim, Paiva (2011, p. 171) aponta que o uso de várias linguagens “funcionam como *input* para integrações conceituais complexas que nos levam a uma multiplicidade de sentidos”. Nesse viés, ao ler uma imagem o/a surdo/a aciona seus conhecimentos sobre a cultura surda, sua identidade para assim compreender o *design* e construir um novo (*designing*), mas é importante lembrar que mesmo dentro da cultura surda existem múltiplas culturas surdas, no sentido que existem surdos/as politizados/as que lutam pela valorização da língua de sinais e surdos/as que enxergam no oralismo (produção oral de sons para comunicar) um caminho para integração social, surdos/as-negros/as e há aqueles que não se aceitam como surdos/as, desse modo, cada surdo/a considera suas experiências e compreensão de mundo para fazer o *redesigned*.

Em âmbito prático, as redes sociais propiciam o uso da linguagem social adaptada ao gênero, sendo que, no ambiente digital o uso da escrita é flexível, nem sempre obedece a norma padrão. A tese de Soares (2002) corrobora com a referida asseveração, quando assegura que o uso de telas para escrita “traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto, até mesmo entre o ser humano e o conhecimento”. (SOARES, 2002, p. 151). Com isso, não estamos afirmando que o/a surdo/a precisa utilizar da estrutura da Libras enquanto produtor/a de textos da LP, de outro modo, o fluxo constante de mensagens auxilia o/a surdo/a na percepção de elementos gramaticais inexistentes na sua língua.

Acrescido ao dito por Soares sobre as dificuldades de aprendizagem do português na modalidade escrita pela comunidade surda, Gesser (2009) afirma que o problema da educação de surdos/as está nos métodos utilizados, que geralmente são distantes da cultura dos mesmos. No que concerne a esse fato,

percebemos que as novas tecnologias instigam a participação dos/as surdos/as em eventos de letramentos que não exigem a princípio um rigor das normas gramaticais, mas incentivam a utilização de múltiplas linguagens em diversas práticas de letramentos, que vão desde conversas em grupos, onde os participantes são membros da família, ou grupos com foco em atividades da educação institucionalizada, religiosas e até mesmo grupos com foco em atividades laborais.

É importante destacar, que por ser um grupo minoritário, os/as surdos/as nem sempre acessam a língua materna nos primeiros anos de vida, alguns/as apenas na fase escolar é que passam a conviver com a língua de sinais, num processo mediado, muitas vezes por novas tecnologias.

Sobre isso, Giammelaro; Gesueli e Silva (2013) atestam que as crianças surdas carecem de representatividade para legitimação no uso de sua língua natural e para se afirmarem como sujeitos, por isso as “comunidades” criadas nas mídias sociais aproximam o/a surdo/a da comunidade surda, fato que auxilia na construção da autoidentificação surda e a aceitação das identidades surdas, além de aproximar, mesmo que remotamente, os/as produtores/as de discursos surdos/as, fato que fortalece e amplia a luta por direitos dessa comunidade, além de fomentar a necessidade de um ensino que trabalhe a “pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, envolvidos no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Bakhtin (2006) considera que o enunciado pressupõe sempre sujeitos do dizer, com o objetivo de expressar valores, para ele diversos elementos estão envolvidos, de acordo com a situação concreta de comunicação, situada social e historicamente. O autor aponta para situações culturais (relações de interação) como responsáveis por produzir diferentes linguagens e conseqüentemente, uma grande diversidade de gêneros discursivos como mediadores das situações comunicativas.

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada

esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 2006, p. 262)

Além disso, tomando as mídias sociais como meio de comunicação, na perspectiva de Marcuschi (2008), a comunicação só é possível por meio de gêneros que circulam corriqueiramente e trazem “padrões sócio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnica” (*Ibid*, p. 155). Incluindo-se gêneros escritos; sendo que, os ambientes digitais tornam-se suporte para ensino do português como L2 e ainda criam contextos empáticos que despertam a sensibilidade do/a estudante surdo/a para o mundo global digital no entendimento de Cope e Kalantzis (2008a) neste sentido na multissemiótica do *Instagram*, *WhatsApp* e outras mídias digitais o/a surdo/a percebe elementos que estão presentes na sua cultura e pode contribuir na sua instrução.

Segundo Bakhtin (1997), a conversa é concebida como um dos gêneros primários mais ligados às esferas do discurso cotidiano, porém atualmente o número de usuários de mídias sociais continua em ascensão. Dados do site *Inspere* postados em fevereiro de 2022 informam que em todo o mundo, o *Facebook* tem 2910 milhões de usuários; o *YouTube* 2562 milhões; e o *WhatsApp* 2 milhões. As pessoas surdas também utilizam as mídias sociais para convivência social e na interação, expandem o conhecimento de sua língua materna e do português na modalidade escrita. Nesse viés, as instituições de ensino podem utilizar os multiletramentos que circulam nas mídias sociais como estratégias para o desenvolvimento linguístico da pessoa com surdez.

Conforme explica Mendonça (2006), quando se trata de sala de aula não existem modelos fixos, o/a docente pode recorrer a diversos caminhos teórico-metodológicos, com a finalidade de construir o processo de ensino-aprendizagem. Em tese, o/a professor/a deveria ter ciência do sucesso ou fracasso de sua metodologia e adequá-la ou

substituí-la quando necessária; entretanto, no Brasil, os/as surdos/as permanecem envoltos por uma pedagogia que não atende integralmente às suas especificidades, a proposta inclusiva implantada em decorrência da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) não dá conta de mediar o ensino de surdos/as, pois a escola inclusiva foi e ainda é pensada por não surdos/as para atender a cultura da maioria ouvinte.

Quadros (2004) enfatiza que as culturas dominantes tendem a gerar representações politizadas segundo sua hegemonia, nesse sentido está envolto por práticas letradas com foco no ouvinte dificulta nos/as surdo/as sua autoidentificação com pessoa surda conseqüentemente a apropriação de artefatos que o ajudaria a entender e usar L2 quando necessária.

Thompson (2005) assegura que o educador e a escola precisam desenvolver práticas que minimizem no/a surdo/a o sentimento de subalterno do ouvinte à medida que, ao valorizarem a semiótica visual, trazem presente a necessidade desses estudantes de serem constitutivos de sua história, e assim contribuir para o desenvolvimento da sociedade e se autossustentarem como sujeitos. Por isso, a produção de textos que circulam nas mídias sociais beneficia o ensino de surdos/as, pois os gêneros desses ambientes apresentam inúmeras linguagens; um convite para uma festa, por exemplo, pode ser enviado no formato de imagem e mesmo sem grafia de palavras, apresentar uma informação completa; e a partir dela outras linguagens podem ser utilizadas como resposta a informação inicial, *emoji*, texto escrito na L2, vídeos, *post*, outra imagem, dentre outras possibilidades, até mesmo a mesclagem de linguagens.

Além disso, os/as usuários/as das mídias sociais utilizam de narrativas de fatos do cotidiano ou de ficção para descrever acontecimentos vividos pelo/ autor/ ou por outras pessoas que podem ou não fazer parte da mesma comunidade *on-line*, geralmente com possibilidade de contra-argumentos debatidos por meio de linguagens variadas, inclusive textos científicos ou noticiados em jornais, sendo assim:

As redes sociais fornecem uma grande quantidade de funcionalidades e aplicativos que possibilitam e facilitam a comunicação e o compartilhamento de ideias e informações, tão importantes em um processo de ensino-aprendizagem (JUNIOR NASCIMENTO; PIMENTEL; DOTTA, 2011, p.144).

Diante do exposto, acreditamos que as práticas de letramento para o/a estudante surdo/a devem partir de propostas multiculturais que se relacionam com as práticas sociais desse estudante. Por essa causa, neste capítulo, observamos a incorporação das tecnologias e da multimodalidade às práticas sociais e o modo como esta se relaciona com a realidade linguística do/a surdo/a. Já o próximo capítulo, trazemos a história da educação de surdos/as com foco no uso da cultura e demandas sociais desse público inserido nas estratégias de ensino.

2. HISTÓRIA CULTURAL DO POVO SURDO¹

A história da educação do povo surdo é marcada por um doloroso processo de exclusão social, ausência de direitos fundamentais, negação de sua cultura e de capacidade linguística. Além disso, é permeada pela cultura da maioria linguística, a qual influencia, diretamente, nas escolhas metodológicas dos docentes. Segundo Strobel (2009), após séculos de lutas, os/as surdos/as passaram por três períodos, significativos: Revelação Cultural, Isolamento Cultural e o Despertar Cultural. Para a autora, a Revolução cultural:

Foi o período no qual os surdos não apresentavam dificuldades com a educação, pois dominavam a leitura e a escrita, e muitos surdos trabalhavam como professores, artistas, escritores e adentravam outras áreas com êxito. [...] O Isolamento cultural começou em 1880, após um congresso realizado em Milão, que proibiu o uso da língua de sinais na instrução de surdos. (STROBEL, 2009, p. 12).

Somente após o reconhecimento linguístico, por meio da comprovação dos parâmetros fonológicos defendidos por William Stokoe, nos anos de 1960, é que se inicia uma “nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda, após muitos anos de opressão ouvintista para com os Povos Surdos”. (STROBEL, 2009, p. 12).

O indivíduo foi evidenciado como sujeito da história a partir da História Cultural, pois ela se interessa pelas histórias de vida, principalmente, daqueles egressos das camadas populares (PESAVENTO 2005). Nesse sentido, é inconcebível pensar a educação de surdos/as sem conhecimentos da História do povo surdo e de como isso marca, culturalmente, suas escolhas.

¹ Este capítulo foi publicado previamente no Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos e Educação (CDHE 2023).

No capítulo anterior, discutimos a possibilidade do ensino da LP para surdos/as ser mediado pelas novas tecnologias. Neste capítulo, viajamos no tempo com o intuito de se investigar como os/as surdos/as foram instruídos/as e de que maneira esse método repercute e reflete no processo de aprendizagem dessa comunidade atualmente.

Neste capítulo buscamos compreender as razões pelas quais o povo surdo luta pela aceitação de sua cultura e por um ensino de qualidade em escolas bilíngues. Está subdividido em três seções, em que a primeira trata de como viviam os surdos antes de adentrar os portões das escolas, a segunda apresenta o desenvolvimento do/a surdo/as através da língua de sinais, e ressalta a atuação exitosa em diferentes áreas profissionais e de como a interrupção de práticas letramentos pautadas na realidade linguística do/a surdo/a resultou em prejuízos linguísticos e sociais e a terceira evidência a importância do bilinguismo para esse grupo minoritário.

2.1 Revelação cultural

É importante salientar que, antes da Revelação Cultural, os/as surdos/as viveram cenários emblemáticos, com registro de perseguição, mortes e às vezes, eram tolerados como um fardo que os ouvintes eram obrigados a carregar. O primeiro registro escrito é um apelo social para que os indivíduos com surdez não fossem amaldiçoados pelo povo da Palestina, no Período do Bronze Recente, por volta de 1500 a.C.: "Não amaldiçoem o surdo nem ponham pedra de tropeço à frente do cego" (BÍBLIA, 2014, p.178).

Segundo Strobel (2009) e Witkoski (2015) em Esparta, os/as surdos/as eram asfixiados/as ou lançados/as nos rochedos, isso quando suas gargantas não eram cortadas de forma análoga aos demais deficientes, pois deles nada se podia esperar. Já em Roma, eram atirados no Rio Tibre ou abandonados. Em Atenas não havia inclusão social desse grupo minoritário, os/as surdos/as eram rejeitados/as e abandonados nos campos ou nas praças.

Na Grécia, o filósofo Aristóteles julgava descabida a ideia de instruir um/a surdo/a, pois na concepção dele, o/a surdo/a era incompetente na produção da linguagem e o ouvido era o órgão mais importante para educação. Moura (2000) diz que:

Iniciaremos com a visão que os gregos e depois também os romanos tinham dos surdos. Os ouvintes, na antiguidade, consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes. Isso decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podia receber ensinamento e, portanto, aprender. Este argumento era usado pelos gregos e romanos para aqueles que nasciam surdos. Os que perdiam audição após ter adquirido linguagem, por falarem, não entravam nesta categorização. Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem a linguagem, o surdo era considerado não humano. Para ele, também, o surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais. Isto acarretou, durante séculos, desde quando foi iniciado o trabalho de "recuperação dos surdos-mudos", a necessidade de se dar fala a eles. Era sua "humanização" que seria, então, conseguida desta forma. A questão que se coloca atualmente é: quanto deste conceito não está ainda interiorizado nos atuais educadores, nos familiares dos surdos e na população em geral? (MOURA, 2000, p. 16).

O fragmento acima aponta a surdez como motivação para que o sujeito que nascesse com essa deficiência fosse rotulado como desumanizado, totalmente à margem da sociedade, impossibilitado de mostrar qualquer tipo de desenvolvimento ou interação por meio dos letramentos da época. De acordo com Strobel (2009) em um contexto no qual a oralidade começava a se fazer cada vez mais necessária, o gesticular fazia do/a surdo/a na Grécia e Roma antiga alguém aculturado, desprovido de virtudes, sem nada para oferecer àqueles que questionavam tudo por meio da manifestação oral do pensamento.

Segundo Strobel (2009), Sócrates acreditava que o uso do gesto era o meio pelo qual os/as surdos/as poderiam se comunicar.

Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo? Hermógenes respondeu: Como poderia ser de outra maneira, Sócrates? (CRATYLUS DE PLATO, discípulo e cronista, 368 a.C. apud STROBEL, 2009, p. 18.).

Naquela época, não havia registro de línguas de sinais, mas o instinto comunicativo e a visualidade que marca a cultura surda estavam presentes nos/as surdos/as com os/as quais Sócrates convivia. Moura (2000) relata que, para os romanos, a surdez era vista como um retardo.

De acordo com Strobel (2009), o Egito e a Pérsia foram os lugares da Antiguidade onde os/as surdos/as foram poupados. Embora não houvesse preocupação com a educação deles, fica exposto, ao menos pelo viés da religião, que o gesticular dos/as surdos/as era uma forma de comunicação com os deuses, isso não era creditado como moeda para fabricação de uma cultura visuoespacial, mas revela que a cultura surda sempre esteve oprimida, buscando seu espaço no contexto social.

Na Idade Média, os/as surdos/as não recebiam tratamento digno, não participavam dos rituais religiosos, eram conseqüentemente excluídos das interações que promoviam os letramentos destes ambientes e ainda sofriam perseguições. Nesse período, milhares de surdos/as e demais pessoas com deficiência, por não passarem pelo exorcismo, foram queimadas na 'fogueira da inquisição', para remissão de suas almas (LOURENÇO; BARANI, 2011).

Nesse período, a Igreja Católica (IC) usava de grande influência e se distanciava do mandamento de Levítico 19, 14: "Não amaldiçoem o surdo" (BÍBLIA, 2014, p.178). Assim, percebemos que ela excluiu e oprimiu os/as surdos/as. Strobel (2009), ao abordar a relação entre a IC e os/as surdos/as, revela que ela

não dava tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos era proibido receberem a comunhão, porque eram incapazes de

confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas, só sendo permitidos aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos. (STROBEL, 2009, p. 19)

Foi um longo período histórico permeado de dor, em que se desconsideravam as aptidões e potencialidades cognitivas e culturais das pessoas com surdez, vistas como amaldiçoadas, sem direitos civis ou religiosos, como se a deficiência auditiva fosse um castigo divino. Ainda na Idade Média, Valsechi e Martins Filho (2020, p. 50) ressaltam que “os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para se comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido voto de silêncio”.

Na idade Moderna, surge uma visão mais humanizada com relação à surdez, que vê surdo/as com capacidade para aprender a ler e escrever, como se evidencia no repertório a seguir:

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. (STROBEL, 2009, p. 19)

Finalmente, temos o prelúdio da Educação de surdos/as que vão contra a cultura da época, ao admitir que este/a seja capaz de aprender, atribuindo-lhe a possibilidade de escrita, mesmo sem o uso da oralidade. Surgem diferentes métodos, o que faz iniciar o período denominado por Strobel (2009), como *Revelação Cultural*, nele há diversos/as surdos/as, que se tornaram professores/as, artistas, líderes e militantes das Comunidades Surdas. Isso foi possível graças a métodos de diferentes docentes que detalharemos a seguir.

Conforme Goldfeld (2002), o monge Pedro Ponce de Leon recebeu o título de primeiro professor de surdos/as e de modo arcaico, iniciou seus trabalhos num mosteiro. Além disso, não havia estudos culturais sobre a surdez ou sobre a língua de sinais;

assim, o método usado pelo monge era baseado no uso de um alfabeto manual, buscava a oralização (desenvolvimento da fala oral) com foco na integração social e se voltava especificamente para assegurar os direitos dos descendentes da nobreza.

Nessa época, a cultura ouvintista era ainda mais predominante. Os/as surdos/as não poderiam receber herança e/ou outros benefícios sociais ou religiosos em decorrência de não falarem, o que fez Ponce de Leon se concentrar no ensino de filhos surdos de nobres. Ele teve sucesso na aplicação de seus métodos, a exemplo dos irmãos Velasco. Segundo Strobel (2009):

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanga e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a datilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou uma escola para professores surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. (STROBEL, 2009. p. 24)

Não há relatos do uso dos letramentos no ensino de surdos/as nesse período, pois, Ponce de Leon, assim como outros professores, manteve em segredo as metodologias empregadas para trabalhar com o público surdo. Dessa maneira, embora o seu trabalho tenha rendido bons frutos para aqueles/as adeptos/as ao oralismo, a metodologia empregada para desenvolvê-lo não foi exposta à sociedade.

Ainda na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1629), acreditando que o/a surdo/a apresentava competências para realizar a comunicação oral, inicia um trabalho focado na oralização e publica um livro, datado do ano de 1620, "Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos". Bonet trabalhou com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através do tripé língua de sinais,

datilologia (alfabeto manual), que deveria ser ensinado precocemente e treinamento da fala. (VELOSO; MAIA, 2009).

Embora nos trabalhos de Bonet existam traços importantes para a comunidade surda, como o uso de sinais, o foco do seu trabalho era a oralização, isso porque, assim como Ponce de Leon, ele viveu em uma época em que a fala oral era requisito indispensável para garantir direitos civis.

Veloso e Maia (2009) citam John Bulwer (1614 – 1684) como sendo o escritor do primeiro livro em inglês sobre língua de sinais: “A Língua natural da mão e a arte da retórica manual”. Ele foi o primeiro inglês a desenvolver uma comunicação com surdos e defender a comunicação entre surdos e ouvintes. Os autores informam ainda, que o trabalho de John Bulwer (multimodal) versa sobre a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, ideia que foi posteriormente apropriada por George Dalgarno. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e que seus elementos constitutivos eram “naturais”, o que corresponderia a icônicos. Motivado por esse pensamento, ele tentou abrir uma academia para surdos/as, mas foi sufocado pelo pensamento de seus companheiros que defendiam a comunicação oral.

De acordo com Moura (2000), outro importante personagem inglês na história do povo surdo foi John Wallis (1616 – 1703). Inspirado no método de Bonet, iniciou com a oralização (recebeu o título de fundador do oralismo na Inglaterra), mas percebendo que o/a surdo/a necessitava, constantemente, de um retorno externo para monitoramento, passou a utilizar a Língua de Sinais com a finalidade de ensiná-los e considerou a língua visual gestual essencial no ensino da pessoa com surdez.

Ainda conforme Moura (2000) e outro professor, Thomas Braidwood (1715-1806), inspirando-se na fase adepta ao oralismo de Wallis, fundou uma escola para surdos/as em Edimburgo, onde trabalhava com surdos/as e outras crianças com problemas de fala. Suas técnicas incluíam o uso do alfabeto manual, pronúncia e leitura orofacial. Essa escola tornou-se referência na correção dos distúrbios da fala na Europa. De modo análogo aos/as surdos/as

atendidos por Wallis, os/as surdos/as ensinados por Braidwood precisavam de um retorno extensivo e quando saíam da escola, apresentaram regressão na fala. No entanto, a ideia de/a o surdo/a precisar falar oralmente fez outros educadores construírem propostas voltadas para os métodos fônicos, a exemplo do médico suíço Johann Conrad Amman (1669-1724). Ele percebia a voz como o sopro da vida e que o uso da língua de sinais atrapalhava o pensamento para desenvolvimento da fala oral. Moura (2000) relata que Amman utilizava o sentido do paladar para ensinar o som das letras e que, embora não tenha fundado escolas, a publicação de seu livro em 1704, inspirou Samuel Heinicke (1723-1790) na construção do modelo alemão para educação de surdo/as, que apresentaremos mais adiante.

Segundo Strobel (2009),

Em ano de 1778 o Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L'Épée, o Heinicke narra: "meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão (STROBEL, 2009, p. 21)

Na França, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) defendia a oralização, possivelmente de forma pioneira, trabalhou o ensino da fala e exercícios que manipulam os órgãos do aparelho fonador. Seus trabalhos tiveram início com sua irmã, o êxito desta primeira experiência estimulou a procura pelo seu trabalho e reconhecimento da Academia Francesa de Ciências. Pereira reconheceu a arte e as dificuldades da leitura labial, tendo esta como limitada. (PERLIN; STROBEL, 2006). Na época de Pereire, os sentidos eram importantes para compreender o homem, o/a surdo/a não era visto/a como um sujeito amaldiçoado, mas que precisava culturalmente se equiparar aos ouvintes.

No final da Idade Moderna, Charles Michel L'Épée (1712 – 1789) se destacou, pois defendia a língua de sinais e aplicava técnicas que ainda hoje são recorrentes, como o uso da associação

de figuras a sinais e palavras escritas. Muitos atribuem a ele a criação da Língua de Sinais, mas como mostramos anteriormente, outros professores acreditavam e usaram a língua de sinais para desenvolver cognitivamente pessoas com surdez. O Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, a primeira escola pública para surdos/as, foi uma iniciativa de L'Épée. Essa escola serviu para inspirar a fundação e o funcionamento de outras escolas para surdos/as. De acordo com Strobel (2009):

Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de "Sinais metódicos". L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke. (STROBEL, 2009, p. 22)

L'Épée rompe com os velhos costumes em dois sentidos. Primeiro, evidencia a língua de sinais usada pelos/as surdos/as da periferia parisiense, procurando aprender no contexto cultural no qual eles viviam; isso não fazia dele um anti-oralista, pois, pretendia ensinar a fala articulada e também leitura labial. Para Strobel (2009), ele não volta o seu trabalho para a nobreza da época, mas procurava os/as surdos/as pobres, miseráveis, excluídos dos contextos sociais e educacionais, abria-lhes as portas de sua residência para instruí-los.

Apesar das muitas críticas, seu trabalho rendeu bons frutos, possibilitando o aumento de escolas voltadas para estudantes com surdez (por ocasião de sua morte, já havia fundado 21 escolas para surdos/as na França e em outros lugares da Europa). Ele abriu caminho para pessoas com surdez no mercado de trabalho, além de formar e inspirar docentes surdos/as, a exemplo de Ernst Eduard Huet, educador surdo que trouxe para o Brasil influência da língua francesa de sinais.

No entanto, Moura (2000) relata que após a morte de L'Épée, o Abbé Sicard (1742-1822) esteve à frente do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e preparava o renomado aluno surdo Jean Massieu para ocupar o cargo e assim, continuar o legado de L'Épée, mas isso não aconteceu, pois foi afastado por Jean-Marc Itard (1775-1838) e por Baron Joseph Marie de Gérando (1772 – 1842), contrários à Língua de Sinais. Itard tornou-se médico residente do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e, por um período de 16 anos, realizou experiências com métodos grotescos como: perfurar membranas timpânicas de alunos surdos e dar descargas elétricas em seus ouvidos, buscando a cura da surdez. Não obtendo resultados, reconheceu que a melhor estratégia para instruir os/as surdos/as era a Língua de Sinais.

Nos Estados Unidos, segundo Veloso e Maia (2009), o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) se compromete com o ensino de uma menina, Alice Cogswell, por não haver escolas para surdos/as em seu país, viajou para Inglaterra, onde teve contato com o trabalho realizado por Braidwood. Porém, não recebendo apoio na escola "Watson's Asylum", decidiu viajar para a França, local em que conheceu o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard.

No retorno, trouxe consigo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do "Instituto Nacional para Surdos-Mudos" de Paris, e aproveitaram o trajeto para trocar conhecimentos sobre a Língua de Sinais francesa e o inglês. Posteriormente, fundaram a primeira escola de surdos/as nos Estados Unidos, a "Hartford School", que inspirou o funcionamento da primeira faculdade para surdos/as, inaugurada em 1864, em Washington (*National Deaf-Mute College*, atual *Gallaudet University*), fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. Tal faculdade deu origem à Universidade de surdos Gallaudet (MATOS, 2019).

Outro país a receber forte influência da Língua de Sinais Francesa foi o Brasil, pois conforme Honora e Frizanco (2009), Dom Pedro II contratou em 1855 o professor surdo de origem francesa, Eduardo Huet. Ele influenciou a Língua de Sinais Brasileira e a

inauguração da primeira escola para surdos/as no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES.

A educação de surdos/as no Brasil utilizou-se também, do método escrita articulada, uso de língua de sinais e oralização. Os/as surdos/as, que vinham de lugares diversos do país, aprendiam a língua de sinais e, quando voltavam para suas regiões, compartilhavam com seus pares, disseminando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por todo o país (MATOS, 2019).

Após a inauguração do “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, Eduardo Huet fica no Brasil administrando-o até 1861, quando parte para lecionar aos/as surdos/as do México. O trabalho de Huet no Brasil era um reflexo da Educação de surdos/as em vários países, de antemão os/as surdos/as se apropriaram da língua de sinais e ocupavam lugares como docência, arte e produção de livros, a exemplo de um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, que, aos 18 anos, publicou em 1875, “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil. (VELOSO; MAIA, 2009).

2.2 Isolamento cultural

Segundo Strobel (2009), o período “Revelação Cultural” foi marcado pelo desenvolvimento do/as surdo/as através da língua de sinais, eles conseguiam atuar com sucesso em diferentes áreas profissionais. No entanto, alguns professores ouvintes continuavam a defender o oralismo, acreditando que este era o único meio para inserção social, visto que, poucos ouvintes compreendiam a língua de sinais. O maior defensor do método oral foi o professor Alexander Graham Bell, o qual fazia críticas contra a língua de sinais, acreditando que o/a surdo/a só poderia se desenvolver através da oralidade. Segundo a mesma autora, para divulgar seus métodos, ele fundou em 1872 sua própria escola em Boston, publicando ainda um livreto expondo a sua metodologia,

texto esse que era a continuação do trabalho de seu pai que, assim como ele, era casado com surda.

O anseio de Graham Bell foi materializado através de um congresso, que aconteceu em 1880 em Milão, cujo objetivo era decidir o melhor método para o ensino de surdos/as. Esse congresso reuniu professores adeptos do oralismo e da língua de sinais de vários países; entretanto, no momento da votação, os/as surdos/as foram expulsos do recinto. Após o resultado favorável à oralização, “foi recomendado, que o melhor método seria o oral puro, abolindo oficialmente o uso da língua de sinais na educação dos/as surdos/as”. (HONORA; FRIZANCO, 2009. p. 24).

Esse período, que durou quase cem anos, foi marcado pela ausência da liberdade de comunicação em língua de sinais. Além do mais, “quando desobedeciam, eram castigados fisicamente e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula. Torturas dessa natureza eram-lhes impetradas quase que diariamente”. (GESSER, 2009. p. 25).

A decisão desconsiderou os benefícios da língua de sinais e da cultura surda, o que resultou em grandes prejuízos para os/as surdos/as. Strobel (2009) menciona que:

Após o congresso, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, decaiu muito o número de surdos envolvidos na educação de surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos como o resto do mundo. Em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas (STROBEL, 2009, p.37).

Como afirma Skliar (2005), o Congresso de Milão foi um marco histórico, que evidenciou a hegemonia ouvinte, na qual a fala oral é vista como superior à língua de sinais e determina uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias de várias instituições.

Concernente a isso, Honora e Frizanco (2009) afirmam que os insucessos foram percebidos em todo o mundo, pois os/as

surdos/as estudavam durante oito anos e faziam regularmente vários exercícios de fala. Apesar desses anos de escolarização, apresentavam baixo desenvolvimento e quando saíam das escolas não conseguiam trabalhos de relevância social, por isso, ocupavam as funções de sapateiros e costureiros.

As autoras afirmam ainda que Binet e Simon, no início do século XX em 1910 realizaram uma avaliação criteriosa da educação de surdos/as em duas instituições francesas e averiguaram que os/as surdos/as não realizavam a conversação através dos sons. Eles ainda apontaram que a educação pautada na proposta oralista era inviável e não permitia que o/a surdo/a exercesse atividades laborais e nem expressasse ideias com outras pessoas.

Segundo Souza e Santos (2019) em 1951 a comunidade surda resolve se unir e fundar a *World Federation of the Deaf* – WFD (Federação Mundial de Surdos), e com isso, inicia inúmeras lutas pela aceitação da língua de sinais e da cultura surda. Nesse mesmo ano surge no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, aqui no Brasil, o primeiro Curso Nacional de Formação de Docentes para surdos/as, com propósito de alfabetizar a comunidade surda em todo o território nacional por meio do oralismo.

2.3 Despertar cultural

Após décadas sinalizando às escondidas, sofrendo castigos físicos e rigorosos treinos de fala, os/as surdos/as têm a possibilidade do reconhecimento cultural e linguístico, quando em 1960, Willian Stokoe apresenta a primeira análise linguística de sinais americana. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 30), “a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”.

O reconhecimento linguístico e a fundação da WFD possibilitaram a reflexão sobre: língua de sinais, o povo surdo e a cultura surda, apontando não apenas o fracasso do oralismo, mas a construção de novos métodos. Souza e Santos (2019, p. 41)

mencionam que, “em 1971 no Congresso Mundial de Surdos, realizado em Paris, são apontados diversos estudos e pesquisas, desenvolvidos majoritariamente na Universidade de Gallaudet, sobre a Comunicação Total”.

Quatro anos após o Congresso de Paris, ocorre o Congresso de Washington. Nele novas deliberações sobre o oralismo concluíram que esse método prejudicou toda a comunidade surda durante quase cem anos. Essa reflexão permitiu um olhar direcionado à cultura surda e proporcionou o desenvolvimento educacional dos/as surdos/as. Nesse contexto, surge, então, o bilinguismo (KOJIMA; SEGALA, 2003). Para Pedroso (2010), o bilinguismo é atualmente o melhor método para a comunicação e educação de surdos/as. Segundo Goldfeld, o bilinguismo tem como pressuposto básico, “que o/a surdo/a deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

A vivência do bilinguismo no mundo ocorreu a princípio na Suécia, em 1981, com o reconhecimento da Língua de Sinais Sueca. Em seguida, outros países nórdicos seguiram o mesmo exemplo, como a Dinamarca, a Finlândia e a Noruega. No Brasil, essa filosofia ainda não se consolidou efetivamente, por mais que exista uma comunidade surda que milita por esse direito, e legislações que abrem espaços para esta vigência, a execução acontece em passos lentos.

Os/as surdos/as continuam lutando por acesso à informação em língua de sinais, acesso à cultura e fontes de entretenimento. Em 2002 os/as surdos/as do Brasil lograram êxito no reconhecimento linguístico da Libras, porém atualmente, ainda existe uma luta pelo cumprimento dos direitos, inclusive da proposta bilíngue integrada como modalidade na LDB em 2021 (BRASIL, 2021), que propõe usar a Libras e língua portuguesa no ensino de surdos/as.

A história da educação de surdos/as foi perpassada por inúmeras tentativas de apagamento da língua de sinais e pela

tentativa de “normalidade”, na visão do ouvinte, bem como pela negação da cultura surda e de sua importância para o desenvolvimento dessa comunidade minoritária.

O período Revelação Cultural mostrou a capacidade do/a surdo/a de aprender, assim como de oralizar e ainda demarcou uma época em que o sucesso acadêmico e laboral esteve intimamente ligado ao uso da língua de sinais. No entanto, apesar do reconhecimento linguístico, o/a surdo/a ainda enfrenta desafios, pois falta acessibilidade, promoção das informações e a possibilidade de aprender formalmente por meio de sua língua vernácula.

No capítulo a seguir, discutimos sobre as características da escola bilíngue para pessoas surdas, além de refletir sobre as etapas de desenvolvimento da escrita por estudantes surdos/as e as contribuições do método Letrônico na aprendizagem dessa minoria linguística.

3. BILINGUISMO, UMA PERSPECTIVA MULTILETRADA DO ENSINO DE SURDOS/AS

3.1 Caracterização do bilinguismo

O Despertar Cultural é ovacionado pela comunidade surda pelo surgimento do bilinguismo, isso se explica principalmente pelo uso da língua de sinais na instrução de todas as disciplinas curriculares e pela valorização da cultura surda, outro ponto relevante é a utilização de métodos visuais que facilitam apropriação do conhecimento científico acumulado e consequentemente a aprendizagem da L2.

Além disso, Pimenta, Strobel e Maestri (2021) asseveram que a escola bilíngue favorece a aquisição da língua de sinais em sua vertente acadêmica, o que resulta no acesso de conceitos ligados ao uso da língua formal, à comunidade surda e ao modo como os/as surdos/as percebem o mundo e agem sobre ele. Por outro lado, o ensino da L2 expande as estruturas linguísticas e possibilita o acesso à comunicação com ouvintes que não sabem Libras.

Nesse sentido, o pesquisador e as pesquisadoras entendem que o/a surdo/a tem contato no âmbito social com a língua de sinais social e por ela se comunica nas redes sociais, nas igrejas, em espaços públicos frequentados por surdos/as, mas sem estudos sobre os parâmetros fonológicos, semânticos, sintáticos e outros aspectos gramaticais que ajudam na produção dos sinais. E se o ensino da segunda língua parte do Português acadêmico precisa também partir da Libras acadêmica.

É importante compreender que a Libras social é aceita pelo viés da sociolinguística e não é desprezada em ambientes educacionais bilíngues, pelo contrário ela é suporte recorrente no ensino-aprendizagem, no entanto, o uso da língua se faz no cotidiano dos/as surdos/as, que chegam muitas vezes na escola, com capacidade de fazer leituras multissemióticas, e isso se justifica

em primeira instância pelo uso do artefato visualidade, que permite ao surdo perceber manifestações da linguagem por meio de imagens com ou sem movimento, bem como por meio de gestos, de *emoji*, de cartões utilizados nos esportes, dentre outras linguagens não verbais. Sobre isso Andrade afirma:

concordamos com a afirmação de Everhart e Marschark (1988), que as crianças surdas são, cognitivamente e linguisticamente, mais competentes do que concluem os testes a que são submetidas, e com a perspectiva de Sánchez (1999), de que o desenvolvimento normal (funcional) da linguagem e da inteligência parte da sua imersão em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem constituída e do acesso dos surdos aos vários contextos de produção linguística. (ANDRADE, 2010, p. 1)

Entretanto, não se trata de estabelecer um cabo de força para determinar qual língua é mais importante e sim, de valorizar nas práticas educacionais os letramentos e culturas com os quais os/as estudantes estão imersos. Nesse viés corroboramos com Quadros ao afirmar que:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil. (QUADROS, 2000, p.54).

Nesse sentido, utilizar as línguas de contato do povo surdo numa perspectiva bilíngue parece suprir um dos princípios que regem a LDB, a equidade, pois só existe acesso igualitário e condições para permanência na escola se o/a estudante dispuser de ferramentas linguísticas e materiais que o permita compreenderem os discursos e teorias intrínsecos aos conteúdos curriculares.

Essa equidade se faz presente principalmente pelo uso da Libras, pois no contexto bilíngue de estudantes surdos/as a L1 deixa de ser mediada com o auxílio do intérprete, e passa a ser utilizada livremente pelos docentes e estudantes e isso favorece aproximação desses interlocutores e possibilita a comunicação sem ruídos uma vez que é executada por usuários da mesma

comunidade linguística e em caso de dúvidas o/a estudante surdo/a pode no momento em que esta surgir interpelar o/a docente do mesmo modo como faz o/a estudante ouvinte em sala de aula da escola regular, ademais, permite uma maior compreensão dos conteúdos em virtude da não existência de barreiras na comunicação.

E sem ruídos na comunicação o/a surdo/a da escola bilíngue é estimulado a treinar sua sinalização do mesmo modo como os ouvintes são estimulados a treinarem sua oralidade, habilidade cobrada pela BNCC, em oposição à escola regular(inclusiva) onde os/as surdos/as não tem acesso a dispositivos que os permitam exercitarem a Libras acadêmica.

Surdos/as, no canal Visurdo no *Youtube* no endereço, <https://www.youtube.com/watch?v=MQPi6IYT-x0>, expõem que na escola regular apresentam os seminários com ouvintes, mas não fazem exposições significativas, muitas vezes ficam apenas ao lado dos/as colegas ouvintes e recebem a mesma nota dos/as demais. A escola bilíngue no que lhe concerne ensina e cobra do/a discente sua participação sinalizada que corresponde a oralidade dos ouvintes, desse modo o/a professor/a pode ajustar a sinalização a gramática da Libras ao tempo que aproveita as imagens e frases no quadro ou no slide trazidas pelos/as discentes para melhor discutir os vocabulários das L1 e da L2.

Nesse sentido, a escola bilíngue se propõe em trabalhar diversas habilidades ligadas a sinalização e a escrita do português como L2, assim como normatiza a BNCC para o Ensino Básico ao valorizar os Multiletramentos para uma atuação mais efetiva e crítica na sociedade.

Uma característica da escola regular que diverge da escola bilíngue é o uso de TILS, que pode ocasionar alguns prejuízos na transmissão da informação, pois para acompanhar o que é anunciado na língua fonte o profissional pode optar por resumir a informação e traduzir para a língua alvo aquilo que julgar de maior relevância, por exemplo, se o docente citar vários animais o intérprete pode usar apenas o hiperônimo, deixando o/a surdo/a

sem possíveis ilustrações ou detalhes perceptíveis aos demais estudantes, e estes elementos se realizados pelo/a docente com a intenção de fazer futuras retomadas na explicação expositiva dialogada pode dificultar a compreensão do/a estudante surdo/a.

Ressaltamos que o trabalho do/a TILS em escolas regulares tem contribuído para a acessibilidade do/a estudante surdo/a, no entanto, apresenta um efeito colateral, ao criar uma dependência que não precisaria existir se todos/as os/as integrantes da sala de aula falassem/sinalizasse a mesma língua, mas a autonomia do/a surdo/a em escolas bilíngues é percebida também em outras dependências do espaço educacional, pois nesse tipo de escolas todos/as os/as funcionários/as sabem Libras, na prática ao adentrar a escola o/a estudante é recebido/a por alguém que o/a cumprimenta ou informa sobre fatos e exigências da escola em língua de sinais, e se houver demandas administrativas ele/a pode resolvê-las sem ocupar outras pessoas para fazer a interpretação, pois a coordenação e direção sabem se comunicar em língua de sinais.

Outra característica da escola bilíngue ligada ao uso da língua é o estímulo natural para o desenvolvimento cognitivo, quanto a isso Vygotsky (2007) afirma que a cultura e a interação social precedem o desenvolvimento da inteligência, para ele o homem só se constitui nas relações sociais. Portanto, a L1 não deve ser desprezada nos processos educacionais, pelo contrário, ela deve ser incorporada às demandas escolares e desse modo criar um ambiente propício ao desenvolvimento social e cognitivo do/a surdo/a.

O autor ressalta ainda, a importância do meio cultural e das relações sociais entre indivíduos na definição do percurso de desenvolvimento da pessoa humana, nesse sentido para se apropriar da língua de sinais o/a surdo/a precisa conviver com outros/as surdos/as resultando na aquisição da língua de forma natural e no tempo certo, pois caso haja atraso na aquisição da língua, acarreta problemas de cunho individual e social, e conforme aponta Gesser (2009) a maioria dos/as surdos/as nascem em lares de famílias ouvintes que não sabem Libras, gerando atrasos cognitivos e linguísticos, desse modo o/a surdo/a carece de contato

com outros/as surdos/as experientes no uso da língua de sinais, além disso, a escola bilíngue tem competência para favorecer o desenvolvimento do raciocínio e inferência de conceitos abstratos.

Sobre isso, Gesser (2009) e Strobel (2009) afirmam que o impulso comunicativo é instintivo e onde houver surdos, haverá língua de sinais, mas para aprender a usar a língua o/a surdo/a precisa de um ambiente propício como a escola bilíngue, para promover naturalmente a representação identitária, uma vez que esta é utilizada por pessoas que fazem parte da comunidade surda, fato que aproxima a escola e as relações sociais engendradas por Multiletramentos, além de permitir aos/as surdos/as desses espaços perceberem a importância da história do seu povo, da Libras e ainda inferir que a cultura surda não é menor que nenhuma outra, inclusive é tão relevante quanto a cultura oral.

No entanto, para ser considerada bilíngue, a escola precisa ter duas línguas em contínuo contato, como discutimos anteriormente, toda instrução é realizada em Libras e a língua oral do País é estudada em sua vertente escrita como L2, sobre isso o Art. 60-A da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 esclarecem:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996).

O texto da LDB, além de assegurar a comunidade surda o seu direito de utilizar sua L1 como língua de instrução, esclarece que os/as surdos/as em contextos bilíngues devem estudar o português como L2 com o propósito de permitir que o/a surdo/a consiga responder a demandas sociais pelo uso da escrita, é verdade que o Brasil já reconheceu a Libras como meio de expressão e principal meio de comunicação da comunidade surda, no entanto, o País

ainda não conta com sinalizantes em todas as esferas comunicativas. Logo, o/a surdo/a precisa de conhecimentos sobre a escrita para poder produzir textos, seguindo estruturas frasais da L2, assim como carece aprender estratégias que lhe permitam interpretar os textos produzidos por ouvintes.

Segundo a pesquisadora Andreis-Witkoski (2015) o processo de letramento dos/as surdos/as ocorre por meio da percepção e memória visual e por isso, o estímulo para a leitura e escrita precisam ocorrer diariamente com a finalidade de possibilitar, a expansão do vocabulário das línguas de contato, o desenvolvimento cognitivo e ainda auxiliar nas habilidades da produção escrita. Embora a atenção na leitura para o/a surdo/a se dê inicialmente na imagem e a partir dela procure significar o texto escrito, os/as estudantes precisam de formação para fazer a leitura crítica, compreender como as múltiplas linguagens funcionam perceber onde estão os efeitos de imagem e de sentido.

Corroboramos com a autora, pois a oferta da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua em espaços bilíngues, implica em uma aproximação das duas culturas. E na medida em que o/a surdo/a recebe a oferta da L2 ele passa a estudar características da comunidade ouvinte e isso o auxilia na compreensão da semântica de textos escritos nesta língua. Portanto, a educação bilíngue prepara o/a surdo/a para conviver com as duas culturas, e para alcançar êxito nesta missão precisa usar estratégias condizentes com as especificidades do povo surdo.

A escola bilíngue para surdos/as precisa compreender a importância das múltiplas semioses no processo ensino-aprendizagem e assumir a linguagem na mesma perspectiva da BNCC, esse documento afirma:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59)

Nesse viés, a escola bilíngue por entender os processos experienciados pelos discentes e compreender a necessidade da utilização de múltiplas semioses, adequar sua metodologia à realidade comunicativa do/a surdo/a. Os fluxos de informações ocorrem principalmente pelos meios digitais a que a maioria das crianças tem acesso diariamente, nesse sentido a escola bilíngue precisa colaborar com o desenvolvimento de habilidades que permitam aos/as surdos/as lerem imagens, ícones, desenhos e textos escritos, ou seja, o/a professor/a deve promover os multiletramentos.

Outra característica preponderante da escola bilíngue para surdos/as e que colabora com a formação crítica do/a surdo/a de acordo com Karnopp (2008) é a utilização da literatura surda que elencada com a cultura surda desperta no/a discente o imaginário pelo viés do ser surdo/a, além da fantasia, trabalhada visualmente por meio de encenações teatrais acompanhadas de descrições imagéticas denominadas pela comunidade surda de classificadores que propicia a aproximação dos textos com a realidade multicultural do/a surdo/a, exaltam o ser surdo/a, colocando em suas literaturas o/a surdo/a como competente, enquanto ouvinte como um ser limitado a exemplo do Patinho surdo e da Cinderela Surda dentre outras adaptações dos clássicos, além de produções autorais da comunidade surda, citamos neste trabalho o texto de Bisol intitulado de “Tibi e Joca” (2001) e o texto de Couto “Casal Feliz” (2010).

Os textos da literatura surda circulam em vídeos, livros e peças teatrais sendo que, mesmo que haja predominância de uma ou outra linguagem elas se mesclam e atribuem características multissemióticas. Nesse sentido, quando são utilizadas na escola bilíngue ajudam na aprendizagem da Libras acadêmica e do português na modalidade escrita na perspectiva de Pimenta, Strobel e Maestri (2021).

Com base na narrativa acima construímos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Principais diferenças entre espaço os bilíngues de surdos/as e escolas regulares

ESPAÇO BILÍNGUE	ESCOLA REGULAR
Aulas com múltiplas linguagens com foco bilateral, cultura surda e cultura ouvinte.	Aulas com pouca semioses.
Atenção para as demandas sociais da comunidade surda.	Ensino não pensado com foco nas demandas da comunidade surda.
Língua de Sinais como língua de instrução.	Língua de sinais não circula ou circula de modo incipiente.
Estímulo natural para o desenvolvimento cognitivo por meio de artefatos culturais do povo surdo.	Estímulo fragmentado para desenvolvimento cognitivo sem artefatos culturais do povo surdo.
Não há necessidade de TILS.	O/a TILS quando contratado/a é o principal meio de acessibilidade do/a surdo/a
As informações das aulas são recebidas por completo, sem prejuízos devido à tradução.	Prejuízos na recepção da informação devida há tradução realizada pelo TILS.
Escola com a maioria dos profissionais sinalizantes	Escola sem profissionais sinalizantes, com exceção do/a TILS.
O/A professor/a é fluente em Libras	O/A professor/a não sabe Libras
Surdo/a autônomo/a para sanar problemas referente as demandas educacionais.	Surdo/a dependente é visto como pessoa com poucas habilidades.
Surdo/a incluído/a com usuários da mesma língua.	Surdo/a isolado/a em consequência de a maioria comunicar apenas por português oral.
Valorização cultural do/a surdo/a.	Não valorização da cultura surda
Ensino da história, da cultura surda para formação crítica do/a discente surdo/a.	O ensino da literatura não contempla o/a surdo/a por meio de processos históricos.
Aulas de L1 e L2 com a mesma valorização.	Não há aulas de L1 com poucas exceções realizadas por projetos de extensão ou em caráter excepcional.
O Ensino da L2 respeita as especificidades linguísticas dos/as discentes.	Não há ensino do português como L2 para surdos/as.
Aulas com metodologias visuais.	Aulas com metodologias orais.
Identificação identitária por meio de surdos/as adultos/as que atuam na escola bilíngue.	Valorização da representação do ouvinte como modelo único a ser copiado.

Interpelações dos/as discentes no momento em que surgir as dúvidas.	Pouca possibilidade de interpelações, pois o/a surdo/a e o/a intérprete precisam esperar a conclusão da interpretação das exposições orais dos/as professores/as.
Estímulo para aprendizagem na série e idade certa e aprovação por créditos.	Distorção idade-série ou aprovação sem inferências de conhecimento.
Possibilidade de equidade educacional.	O ouvinte tem mais oportunidades de se desenvolver, pois os conteúdos e metodologias são voltados para maioria ouvinte.
Estímulo para produção sinalizada (corresponde aos estímulos para produção oral dos ouvintes).	Pouca ou nenhuma participação sinalizada.
Valorização dos pontos fortes da surdez como maior atenção visual. A surdez é vista como diferença e não como deficiência.	A surdez é vista como deficiência. O/a surdo/a é sempre aquele/a que não aprende por não ter a audição.

Fonte: Própria do autor

Ainda sobre as características da escola bilíngue para surdo/as, Pimenta, Strobel e Maestri (2021) afirmam que o Letramento Visual é vital para desenvolvimento de conhecimentos alcançados de maneira espontânea, absorvida no seu cotidiano e que auxiliam na aprendizagem da L2, sendo a Libras e o português línguas de contato o uso de materiais que engendram valores culturais, linguísticos e multissemióticos são indispensáveis. Os autores enfatizam que para alfabetizar o/a surdo/a nas duas línguas é possível uni-las pelo uso da datilologia.

A datilologia consiste em usar do alfabeto manual para soletrar palavras ou frases, pois devido a soletração usar as configurações de mãos que faz parte da fonética da Libras o/a docente pode estimular o exercício da memorização e processos cognitivos que contribuem para o desenvolvimento da L2, isso ocorre por meio de ditado de sinais onde o/a estudante responde com a escrita da tradução no caderno ou pode simplesmente

responder com a datilologia, faz-se necessário realizar repetições constantes para memorizar a escrita da palavra.

Ressaltamos que o/a surdo/a carece de um referente linguístico para significar a palavra e isso pode ocorrer pelo uso da Libras social que circula inclusive nas mídias sociais e quando usada como estratégia pode estimular a produção escrita do português como L2, além da Libras social, serve de referente: imagens, objetos concretos, vídeos relacionados ao tema em estudo, teatro, jogos, classificadores, desenhos, filmes e dentre outras linguagens.

Atualmente não há necessidade de equipamento para armazenar algumas das linguagens mencionadas, pois a internet possibilita que através do celular, tablet, computador ou outro suporte tecnológico, estudantes surdos/as leem e produzem textos virtualmente, certamente há exceções a exemplo de escolas rurais.

Corroboramos com Stumpf (2010) ao afirmar que o uso das tecnologias é de suma importância para surdos/as, pois a tecnologia permite compreender características que nem sempre pode ser explicado com sinais e assim obter referentes imagéticos que embasam sua escrita e sinalização.

De fato, as escolas bilíngues possuem muitas diferenças quando comparada com a escola inclusiva e beneficia o desenvolvimento dos/as surdos/as em esferas sociais, acadêmicas e cognitivas, o que nos leva a questionar como o/a surdo/a é alfabetizado/a na L2 e quais são as etapas de desenvolvimento da escrita e leitura do/a surdo/a, nos propomos a refletir a respeito nas próximas seções.

3.2 Método letrônico: confrontando os desafios da leitura e da produção de texto para além da alfabetização

Partindo do entendimento que o/a surdo/a assim como as demais pessoas precisa aprender e desenvolver a leitura e escrita tanto para obter sucesso no âmbito escolar como realizar outras demandas sociais, é preocupação dos espaços educacionais bilíngues alfabetizar o/a surdo/a na Libras e na língua portuguesa.

Recentemente no Brasil o professor Nelson Pimenta e as professoras Karin Strobel e Rita Maestri estão buscando sistematizar o método de alfabetização de surdos/as, pois no Brasil faltavam métodos com publicações com esse foco.

E para sistematizar num formato aplicável os pesquisadores utilizaram fontes internacionais para juntar estratégias bem sucedidas, além de suas experiências.

O termo letrônico foi cunhado por meio da junção do prefixo 'letr', de letra e o sufixo 'ônico', de ênfase, a fim de evidenciar as letras visuais que são a base do nosso método de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos brasileiros. (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p.246).

Segundo esses autores o método trabalha com a L1 e L2 de modo simultâneo, buscando desenvolver as quatro habilidades linguísticas que favorecem a leitura e escrita, no que tange às línguas orais essas habilidades são: ouvir, falar, ler e escrever e nas línguas de sinais há duas adequações para a realidade linguística do surdo o **ver** substitui o ouvir e o **sinalizar** o falar desse modo temos: **ver, sinalizar, ler e escrever**.

Esta compreensão sistêmica de que primeiro o/a surdo/a ver para depois sinalizar fez os autores compreenderem a necessidade de utilizarem no seu método a mediação da Libras acadêmica para língua portuguesa social e acadêmica por meio das **práticas de traduções, interpretações de textos e alocações bilíngues** com isso, espera-se que os/as estudantes consigam desenvolver a leitura e a escrita.

A mediação feita por alocação consiste em usar a L2 em grau maior ou igual a L1, o/a docente estimula o/a estudante a conhecer certo conteúdo por diferentes estratégias, tais como, debate grupal sinalizado, filme/vídeo sinalizado, roda de conversa sinalizada, palestra sinalizada por integrante da comunidade surda, enfim, diferentes estratégias sinalizadas, posteriormente os/as estudantes fazem a imersão na L2 do conteúdo discutido por meio de livros ou outros materiais disponibilizados pelo/a professor/a e tentam relacionar os significados das palavras com os sinais vistos na etapa

sinalizada. Um exemplo de alocação seria a resposta em datilologia ou no português escrito de uma pergunta feita em Libras.

A escolha dos textos é de acordo com nível série/idade, mas é importante utilizar textos que sirvam de pistas linguísticas tanto na repetição de palavras quanto no caráter multimodal (cores, tamanho da fonte, negrito, imagens e assim por diante), no vídeo que tem como tema COINES 2020 Video Poster Libras 12 - "ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS - PORTUGUÊS): MÉTODO LETRÔNICO" disponibilizado no canal do *youtube* INES DDHCT, o Nelson Pimenta enfatiza que os livros devem ser apresentados em português sem adaptações para que o/a estudante se familiarize com o português com a L2 e à medida que o/a estudante se aproprie da leitura o/a professor/a deve instigá-lo/a a fazer a tradução para a L1.

Os textos, apresentados para os/a estudantes ouvintes do ensino infantil em sua maioria já apresentam elementos que permitem a compreensão das crianças, inicialmente textos apenas imagético sem grafemas, posteriormente textos imagéticos com frases curtas substituídos por textos mais complexos à medida que a criança desenvolve as habilidades linguísticas.

No ensino bilíngue de surdos/as ao recorrer à mediação pela tradução é coerente utilizar a literatura surda, mas também a literatura de modo geral como mencionamos nos parágrafos anteriores, o/a surdo/a precisa ter acesso ao texto em primeira instância na L1 e para isso o/a professor/a pode usar o *youtube* ou a sinalização do texto em sala de aula, desde que possibilite a compreensão do que se pretende ensinar na L2.

Além disso, como os/as estudantes que usam o método letrônico utilizam frequentemente a datilologia, na mediação pela tradução o/a professor/a pode mostrar uma imagem, depois escrever ou realizar a datilologia do significado, inicialmente com uma palavra, depois frases e posteriormente textos e nesse percurso gradativo que considera sempre o nível de desenvolvimento das línguas de contatos o/a estudante é

conduzido a refletir sobre as gramáticas das línguas em contexto à medida que vão desenvolvendo a consciência datilológica.

E esse uso constante da datilologia auxilia o/a estudante surdo/a na aprendizagem de palavras da L2 e favorece inclusive no uso de habilidades ortográficas. Corroboramos com Puente, Alvarado e Herrera (2006) quando afirmam que a datilologia pode facilitar a representação interna das palavras e servir como mecanismo de apoio à aquisição da leitura, pois com o efetivo treino, estudantes bilíngues tendem a cometer um número menor de erros.

Por isso a modalidade bilíngue é tão relevante para a comunidade surda, uma vez que ainda na educação infantil a criança começa a utilizar da consciência datilológica para compreender a representação de palavras, obviamente, nessa fase ela não dispõe de habilidades para realizar a datilologia de palavras com muitas letras, na verdade. Puente, Alvarado e Herrera (2006) no seu estudo sobre o uso da datilologia por crianças suecas identificaram que a princípio as crianças utilizam uma única configuração de mão para representar uma palavra, esse processo parece ser análogo ao das crianças ouvintes quando desenham as letras iniciais de palavras e a medida que evoluem na aquisição da leitura e escrita percebem que cada som é uma sílaba ou no caso do/a surdo/a o sinal é traduzido para L2 por mais de uma configuração de mão e que deve ser representado na escrita por mais letras.

É importante ressaltar que no Método Letrônico o processo de tradução por meio da datilologia se faz ainda na educação infantil, utilizando-se da L1 com ou sem o uso de recurso imagético o/a professor/a apresenta o sinal, imagem ou a datilologia de determinada palavra, posteriormente repete o processo e solicita que a criança realize a datilologia.

Devido ao caráter visual a datilologia funciona como metalinguagem, ao permitir que o/a surdo/a formule visualmente uma imagem mental do sinal/palavra, contudo para fazer sentido o uso da palavra precisa alocar os sentidos semânticos e conceituar mentalmente no processo que ocorre através do diálogo realizado na L1.

Além da alocação e tradução, a mediação entre as línguas é feita por meio da interpretação textual, embora pareça precoce, o estímulo na alfabetização é de suma importância, para que o/a surdo/a aprenda a contextualizar os eventos, e compreender quem fez e porque fez determinada ação. Segundo os autores Pimenta, Strobel e Maestri (2021) a interpretação textual pode ser usada para desenvolver o senso crítico destes estudantes.

Além disso, o Método Letrônico reforça a necessidade de se ensinar conceitos básicos como perto, longe, dentro, fora, alto, meio e assim por diante e estes podem ser trabalhados por meio da interpretação textual. Obviamente esse tipo de conteúdo é interdisciplinar e pode ser estudado a partir de diversos textos, sempre por meio da língua de instrução e simultaneamente visando o ensino do português acadêmico.

Os autores reforçam ainda que devido ao desenvolvimento tecnológico as linguagens estão em diversos espaços, inclusive nas mídias sociais e isso possibilita que já na alfabetização os/as surdos/as possam utilizar produções multimodais e produzidas por seus pares.

No entanto, a maioria dos/as surdos/as adentram a escola sem conhecer a Libras Social, o que obriga aos/as professores/as priorizar o ensino da Libras em detrimento da L2, por isso os/as professores/as da L1 e L2 precisam dialogar previamente sobre o que irão ensinar, de modo que o/a docente de Libras consiga contribuir com o/a docente de português e vice-versa.

Retomando o tema mediação por interpretação textual, salientamos que na L2 é possível encontrar palavras com variados significados, consoante a isto o Método Letrônico sugere que o/a docente crie com os/as estudantes um mapa semântico (palavras iguais com significado diferente) para que desse modo o/a surdo/a aprenda a alocar, traduzir e realizar a interpretação textual com coerência.

Outra estratégia na alfabetização bilíngue por meio do Método Letrônico que favorece a aquisição da L1 e a aprendizagem da L2 é a criação de um ambiente lúdico, por isso o/a docente pode utilizar jogos e dinâmicas com a finalidade de estimular por meio da

ludicidade a aprendizagem dos conteúdos que conversam com suas necessidades sociais, com sua história e com sua cultura.

Os jogos são diversificados, inclusive virtuais para estimular formas multiletradas de aprendizagem, além de possibilitar um ambiente dinâmico para construir o conhecimento da L2 de maneira ativa e em coletividade o que possibilita analisar erros e acertos, essa estratégia fomenta reflexão dos conceitos que estão sendo discutidos em sala de aula com uma prática social que é própria das crianças e adolescentes.

Nesta seção fizemos uma breve apresentação do método letônico e das principais estratégias utilizadas neste método para a alfabetização de estudantes com surdez, acreditamos que o método pode contribuir na leitura de textos multissemióticos. Na próxima seção iremos discutir sobre as etapas de desenvolvimento da leitura e da escrita por estudantes surdos/as de ambientes bilíngues.

3.3 Etapas de desenvolvimento da escrita e leitura do/a surdo/a na escola bilíngue

Até aqui procuramos refletir sobre o multiletramentos e suas contribuições na aprendizagem do português como L2 por estudantes surdos/as e na intenção de aprofundar um pouco esta reflexão vamos discutir nesta seção sobre as etapas de desenvolvimento da escrita e leitura destes/as estudantes.

A primeira etapa da leitura e escrita da L2 por estudantes surdos/as consiste no domínio da L1, portanto os/as professores/as bilíngues que atuam nos anos iniciais precisam verificar e aprofundar o conhecimento da Libras acadêmica, pois os textos escolhidos e apresentados aos/as estudantes devem corresponder ao nível de escolaridade e serem munidos de artefatos da comunidade surda bem como apresentar um grau de ludicidade condizente com a idade.

Segundo Quadros e Schmidt (2006) o ensino da L2 precisa ser contextualizado, partindo do interesse do/a estudante surdo/a, por

isso, é imprescindível que haja uma triagem para conhecer quais gêneros são mais utilizados por estudantes ou por suas famílias.

Segundo as autoras, os textos devem ser discutidos na L1, de modo que ao se deparar com as palavras no texto na L2 o/a estudante tenha um referente significativo em sua própria língua. No entanto, é relevante investigar elementos visuais que permita a leitura das multissemioses dos textos digitais, desse modo o/a estudante reflete sobre a historicidade por meio da contextualização sinalizada e os significa através das múltiplas linguagens.

Na contextualização sinalizada o/a estudante é motivado a ler o texto, mas não se trata de uma leitura mecanizada ou ler por ler, enquanto trabalha o texto de modo geral expondo suas partes principais ou conceitua o texto por meio da apresentação de um sinalário (glossário de sinais), o/a docente objetiva esclarecer a importância daquele texto e suas aplicações na vivência do/a estudante. Nesse sentido, os textos que circulam nas mídias sociais dos/as discentes podem ser base de leituras, visto que, como mencionamos no capítulo 1, estão em interação com outros textos por meio de *links*.

Nesse viés, estudantes surdos/as estão aptos a passar para a próxima etapa se já dominam a sua L1 e fazem leituras de textos gravados em vídeos ou mesmo discursos presenciais em língua de sinais. De acordo com Brochado (2003) no percurso de aprendizagem da L2 pelo/a estudante surdo/a passa por estágios de aquisição com influência da L1.

No primeiro estágio nomeado por ela de Interlíngua I (IL1), o surdo/ começa a ler pelo método sintético (correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia); produzem frases com estrutura gramatical de frase semelhante a L1, com poucas características da L2; além disso, as frases produzidas pelos/as estudantes surdos/as são construídas na ordem Sujeito Verbo e Objeto (SVO), de tipo tópico-comentário, com predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos), é perceptível a falta ou inadequação de elementos funcionais

(artigos, preposição, conjunção), além disso, o uso de verbos acontece preferencialmente no infinitivo e emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e às vezes, incorretamente; também usam construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2.

Ainda em sua pesquisa a autora percebeu na IL1, que falta flexão dos nomes em gênero, número e grau; com pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; além de não apresentar marcas morfológicas; o uso de artigos, às vezes, sem adequação; com pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada e pouco uso de conjunção e sem consistência; mas semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto. (BROCHADO, 2003).

Com muito treino os/as estudantes surdos/as se desenvolvem e passam para o próximo estágio de aprendizagem do português, Interlíngua II (IL2) que segundo Brochado (2003, p. 35) é neste estágio que:

constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.

E assim como no IL1 o estágio da IL2 apresenta características específicas que auxiliam o/a professor/a a direcionar as atividades pelos letramentos e Multiletramentos e instigar o/a surdo/surda a desenvolver práticas de leituras e produção de textos, tais especificidades são apresentadas por Brochado e aplicadas na elaboração de um material para ensino do português como L2 por Quadros e Schmiedt (2006). No tocante às características da IL2 Brochado afirma,

Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;

- Frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- Uso de algumas preposições, nem sempre adequado; as línguas no contexto da educação de surdos;
- Uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente sem o apoio do conhecimento anterior da história, ou do fato narrado. (BROCHADO, 2003, p. 309)

Embora seja perceptível o avanço dos/as estudantes surdos/as que estão no IL2, eles são estimulados a desenvolver a leitura e escrita com a finalidade de alcançarem o estágio Interlíngua III (IL3), pois nesse estágio os/as estudantes surdos/as demonstraram na sua escrita domínio da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático (BROCHADO, 2003).

Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- Estrutura da frase na ordem direta do Português;
- Predomínio de estruturas frasais SVO;
- Aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- Uso de preposições com mais acertos;
- Uso de algumas conjunções coordenativa aditiva (e), alternativa (ou), adversativa, (mas), além das subordinativas condicionais (se), causal e explicativa (porque);
- Pronome relativo (que) e integrante (que);
- Flexão dos nomes, com consistência;
- Flexão verbal, com maior adequação;

- Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção; (BROCHADO, 2003, p. 30-310)

À medida que o/a surdo/a se apropria de elementos da gramática portuguesa, mais ele consegue adentrar na cultura escrita, e assim como aponta Gomes Sousa (2018) há necessidade de trabalhar o ensino da L2 por meio de suportes digitais que façam parte das demandas sociais do/a surdo/a.

Observamos nas características trazidas por Brochado (2003) a ausência de elementos multissemióticos e provavelmente justifica-se pelo uso restrito da internet no período de sua escrita, lacuna com a qual nos propomos a contribuir nessa dissertação.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que os/as surdos/as passam por níveis de leitura, sendo o primeiro nível o **Concreto – sinal**, que consiste na aquisição da Libras, é o momento no qual o/a surdo/a consegue fazer a leitura de sinais que se refere a coisas concretas do seu cotidiano, pela visualidade ele observa e faz a analogia entre os sinais e aquilo que está a sua volta.

O segundo nível **Desenho – sinal** é iniciado quando o/a surdo/a consegue associar um sinal a uma imagem/desenho que pode representar o objeto em si ou forma da ação representada pelo sinal. Nesse nível o surdo compreende que a imagem representa um objeto e que o desenho do sinal é a representação desse objeto.

O próximo é o **Desenho – palavra escrita** nele o/a surdo/a consegue ler a palavras e fazer a relação com o desenho sem auxílio do sinal. Nesse nível a ênfase recai no português, com finalidade de permitir ao/a surdo/a a imersão em textos da L2. O quarto nível é o **Alfabeto manual – sinal**, a relação se estabelece entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual, o surdo faz analogia do sinal com soletração do alfabeto manual.

Após a compreensão que todo sinal pode ser representado por datilologia o surdo passa a associar o **alfabeto manual à palavra**

escrita, o/a surdo/a sai de sua zona de conforto a língua de sinais e passa a fazer associação direta com o português por meio do empréstimo linguístico, na prática o/a surdo/a usa estrategicamente para tornar a escrita ainda mais visual e assim poder memorizar a escrita.

E por fim o/a surdo/a passa para o nível **palavra escrita no texto**, após desenvolver as etapas anteriores o/a surdo/a passa a significar a palavra no texto, pois conhece o significado na própria língua, além de estabelecer mentalmente um referente semiótico adquirido nos níveis anteriores a este. Nesse sentido, o/a surdo/a precisa significar o texto em sua própria língua e fazer uma mediação linguística para o português.

A escola bilíngue para surdos/as procura explorar a tecnologia com o intuito de possibilitar um alinhamento entre visualidade/cultura surda e tecnologias, no entanto, não se trata de usar tecnologia para colorir o texto, mas de pensar com responsabilidade como as muitas linguagens pode transitar da escola para as mídias digitais ou vice-versa a fim de que contribua para a aprendizagem da L2

3.4 Prática multiletrada: do ambiente digital à sala de aula bilíngue

O mundo contemporâneo comporta múltiplas linguagens e por ser um espaço multicultural exige uma escola que entenda o lugar dos Multiletramentos não apenas como mais uma teoria, porém que o perceba como um caminho potencializador de um ensino significativo para o/a estudante para além de um suporte como o papel ou preso exclusivamente à linguagem oral, para dizer de outro modo, a escola não pode desprezar o verbo-visual.

O verbo-visual é a dimensão na qual o enunciado é tanto a linguagem verbal quanto a visual, sem sobreposição ou separação destas linguagens, e desempenham papel constitutivo na produção e efeitos de sentido de um texto. Corroboramos com a afirmação de Brait (2012):

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. (BRAIT, 2012, p.88-89).

Nesse sentido, a escola bilíngue para surdos/as acerta ao favorecer o uso de estratégias que permita não apenas o uso de uma única linguagem na sala de aula, mas por estimular no seu ensino o uso de estratégias para leituras e produção de textos multissemióticos.

Para Kleiman (2007) a escola enquanto agência de letramentos deve criar espaços para que o/a estudante experimente na prática formas de participação nas práticas letradas, pois os múltiplos letramentos da vida social devem ser trabalhados pela escola.

Portanto, nessa perspectiva os textos na escola bilíngue para surdos/as, podem ser aqueles produzidos e difundidos nas mídias com as quais esse público tem acesso. Surge então o dilema, qual texto escolher?

De acordo com van Leeuwen (2011) os textos que contenham informações apenas verbais, são mais densos e difíceis de serem processados, desse modo é necessário que o/a docente selecione textos que contemplem outras semioses, principalmente a visual. Além disso, o texto com excessos de semioses devem ser evitados, pois as informações desnecessárias podem desviar o/a estudante surdo/a das informações que realmente importam.

Nesse sentido a imagem não é suporte do texto verbal, mas ela própria é carregada de significados com caráter social, político e cultural, cabe ao/a docente partindo da cultura surda discuti-los com os/as alunos/as contrapondo com o ensino da L1 e da L2, pois essas escolhas vão depender de qual estágio de interlíngua ou do nível de leitura e escrita se encontram os/as estudantes.

Assim como aponta Gomes Sousa (2018) as mídias sociais são lugares de produção dos/as estudantes surdos/as, com possibilidade de intervenção pelas múltiplas semioses, portanto os/as estudantes bilíngues carecem de conhecimento que os auxiliem tanto na leitura quanto na produção textos multissemióticos, visto que, muitas vezes estes possuem traços imagéticos ou frases que funcionam como expressões referenciais.

Sobre isto Kress e Van Leeuwen (2006) propõem duas categorizações para o estudo da relação entre os traços imagéticos e os referentes: a “narrativa” para ações, eventos e processos de mudança e a “conceitual” para quando não se mostram ações, eventos e processos. A narrativa possui quatro elementos: **o ator, a meta, os vetores** e as **expressões referenciais**. O ator é participante da imagem pelo qual imerge a ação, meta é aquele que recebe a ação praticada pelo ator, a expressão referencial são palavras ou frases responsáveis por criar efeitos de sentido para além da imagem por meio de elementos verbais, pois referencia, categoriza ou ressignifica os referentes da imagem e a marca de processos narrativos é a presença de um vetor representado por setas, normalmente por linhas oblíquas e imaginárias, que mostram a direcionalidade da ação.

A escola bilíngue, a partir dos níveis de leitura e escrita dos/as estudantes surdos/as precisa colaborar com a organização desses elementos no movimento contínuo, sala de aula - mídias sociais - sala de aula, ela deve acompanhar as postagens dos/as estudantes tanto para avaliar o desenvolvimento da L2 como para perceber eventuais deficiências que carece de atenção na sala de aula. Desse modo, as postagens no *Instagram*, *WhatsApp* ou outra mídia social aumenta a compreensão semântica do/a estudante surdo/a, pois para atribuir sentido a um determinado texto com múltiplas linguagens é preciso observar todos os recursos semióticos utilizados nele. (COPE e KALANTZIS, 2009).

Nessa percepção, Paiva (2010) afirma que por meio do recurso de significação (designs), materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e

expressam a percepção subjetiva dos/as produtores/as sobre seus processos de aprendizagem.

No entanto, espera que o/a surdo/a no estágio IL3 enquanto leitor/a consiga acionar o diagrama do Grupo de Nova Londres (GNL), e atue como usuário funcional (saber usar as ferramentas para acessar o texto, inclusive o aplicativo onde o texto foi armazenado), ser um criador de sentidos (compreender o texto, ou seja, entender quais são os sentidos do texto), além de ser um analista crítico (analisar criticamente o texto) e ainda ser um transformador de sentidos (modificar os sentidos que foram anteriormente propagados).

Conforme o estudo de Kress e Van Leeuwen (1996) para se atribuir determinado sentido aos textos verbais e virtuais, é preciso considerar os valores culturais de cada comunidade, pois cada grupo faz sua própria leitura. Portanto, a multimodalidade nos efeitos de cores, tamanho, planos e contrastes são acionados de modos distintos por cada grupo social, o que causa efeitos de sentidos diferentes, já que a produção de sentido dos textos, nesse caso, depende também do contexto em que determinado texto está inserido.

Além disso, no processo de significação, é importante que o/a estudante surdo/a seja capaz de observar a estrutura da imagem, para perceber de que modo as cores, o tamanho e posição em detrimento aos demais elementos produzem sentidos e como as mídias sociais permitem o *feedback* os/as estudantes podem solicitar do/a docente ou de algum/a colega ajuda para produzir um texto na L2 mais próximo da IL3.

Ainda se tratando da escolha dos textos a serem foco de discussão em sala ou que servirá de base para aprender novos conceitos da L2, pode ser um convite digital (imagens estáticas com L2), vídeo-convite, um *post* sobre futebol ou apenas os avisos comunicados em um grupo de determinada mídia social, dentre outros, o importante não é o gênero em si, mas se a informação nele é relevante para o/a surdo/a.

A recíproca também é verdadeira, ou seja, se o/a estudante surdo/a precisa produzir algo para postar, o/a docente pode utilizar a necessidade do/a discente para estimular a produção de forma coletiva ou individual e até mesmo discutir sobre regras gramaticais das línguas de contato. Por isso, o/a estudante precisa desenvolver habilidades para conhecer os designs disponíveis, bem como recorrer e a suas experiências, usando os modelos e recursos disponíveis em seus discursos nas suas relações cotidianas; compreender e entender a própria linguagem, desenvolvendo metalinguagem para descrever e interpretar as múltiplas semioses; desenvolver a consciência crítica para interpretar e criticar o contexto social e cultural, confrontando-o com sua cultura e história, prática transformadora ao aplicar os significados construídos em outros contextos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Neste capítulo, discutimos a importância do bilinguismo na construção de uma escola mais equitativa para a comunidade surda, e afirmamos a possibilidade de utilizar estratégias do Método letrônico nos Multiletramentos de surdos/as em ambientes digitais e na sala de aula bilíngue, além de considerar relevante as etapas de interlíngua e a cultura visual do/as estudantes para a produção e leitura de textos multissemióticos.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo usarei a primeira pessoa do discurso por entender que o percurso do etnógrafo é marcado por experiências individuais de inserção no discurso, portanto apresento um relato sobre minha opção pela pesquisa e descrevo o contato com uma aluna surda que mudou o meu direcionamento profissional e culminou nesse tema. O foco é a apresentação da metodologia adotada: descrevo os instrumentos usados para a coleta de dados e o método de análise.

4.1 A opção pela pesquisa

Desde criança sou apaixonado pelas aulas de português e antes de adentrar na UFPI tive o privilégio de lecionar português no município onde moro, no entanto, a minha cidade, Pimenteiras-PI, fica a 258 km de distância da capital e o campus da UFPI mais próximo, a 142 km em Picos-PI. Sendo de uma família pobre e sem o apoio do meu pai, que havia se separado de minha mãe, eu necessitava trabalhar para minimizar os esforços dela, desse modo morar em outra cidade estava fora de cogitação, então fiz minha primeira graduação em matemática no projeto-piloto de educação a distância da UFPI no Polo que fica na cidade de Inhumas -PI, após quatro anos sofridos de viagens constantes concluí o curso em 2011.

Logo em seguida fiz uma pós-graduação em psicopedagogia (eu sei não faz parte das especializações ligadas ao curso de matemática, mas na época eu precisava aproveitar as raras oportunidades). Quando estava terminando este curso, a UFPI abriu uma especialização em Libras para ser realizada em uma cidade que ficava a 42 km da minha, fiz apenas para melhorar meu currículo profissional não tinha nenhum contato com surdos/as e nem pretensão de trabalhar com Libras, mas em um dos trabalhos solicitados pelo curso precisei visitar uma aluna surda na minha

cidade, para minha surpresa a aluna Anne Caroline fazia cópias do quadro, mas não entendia o que estava escrito, não conhecia Libras nem participava ativamente das tarefas escolares e os/as professores/as não faziam a menor ideia de como ensiná-la.

Passei a visitá-la semanalmente no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Tornamo-nos amigos e comecei a ensinar Libras, para meu espanto em menos de quatro meses ela já conseguia conversar comigo no nível básico, ao perceber que poderia fazer a diferença na vida dela decidi fazer Letras Libras em Picos-PI, me apaixonei por Libras com tamanha intensidade que não consigo mais me desvencilhar, quando não estava no período letivo em Picos eu frequentava a escola para interpretar voluntariamente o conteúdo da escola inclusiva, em troca eu via a alegria da aluna surda por entender que o intérprete minimizava as suas barreiras de comunicação, com o passar dos meses consegui convencer a família a solicitar junto à Secretaria de Educação do Estado um intérprete, atendida somente quando o pai foi em Teresina pessoalmente e exigiu com ameaça de entrar com uma ação no ministério público e nesse período percebi que os/as professores/as não conseguiam ministrar aulas que atendesse as necessidades da pessoa com surdez, havia aflição em alguns, descaso em outros e um forte sentimento de empatia em mim.

Ao estudar sobre a escola bilíngue, entendi que essa seria a melhor abordagem de ensino para surdos/as, pois a semiótica intencional cheia da cultura surda faz diferença no ensino e aprendizagem desse público. Após o ingresso no mestrado da UFPI, pretendia trabalhar especificamente com ensino de surdos, mas não havia escolhido a teoria na área linguística para fundamentar minha pesquisa, no entanto, meu orientador José Ribamar Lopes Batista Júnior (Ribas Ninja) me fez refletir e entender que seria melhor trabalhar com Multiletramentos na escola bilíngue.

Observada a minha história com a Anne Caroline, recordei de dois fatos: primeiro, antes da Libras ela não sabia se comunicar socialmente, recorrendo a gestos para conversar, sendo bem

sucedida apenas com a mãe; segundo, depois do contato com a Língua de Sinais, ela ganhou um celular e o usava para se comunicar comigo e com outras pessoas ouvintes e isso estava possibilitando o interesse dela pelo português escrito e assim surgiu o tema: **Multiletramentos no ensino de português como Segunda Língua para Surdos/as em Ambiente Educacional Bilíngue.**

A seguir, descrevo um pouco sobre a pesquisa qualitativa e os métodos escolhidos para geração, e análise dos dados.

4.2 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Richardson (2015, p. 79) é uma “opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Ainda sobre esta abordagem, Minayo (2001, p. 21) destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por isso, os métodos qualitativos são apropriados quando o aspecto a ser investigado é subjetivo de fenômenos sociais e do comportamento humano, pois devido a sua complexidade não permite verificação quantitativa ou estatística. Considera os símbolos, as crenças, as relações sociais e outros elementos culturais no contexto onde a pesquisa é realizada. Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, combinada com a Pedagogia dos multiletramentos e a etnografia.

No entanto, a pesquisa qualitativa não se preocupa apenas com a solução de um problema, mas concordamos com as palavras de Godoy (1995, p.63) quando afirma que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente

com os resultados ou produtos”. Partindo desse viés, esta pesquisa apresenta características de uma pesquisa interdisciplinar, voltada não somente para o ensino de língua de forma isolada, mas que possibilite à comunidade surda a escrita de si e do outro.

Considerando os objetivos propostos, delineamos a pesquisa a partir das diretrizes da etnografia por tratar da compreensão dos desafios que se apresentam aos alunos surdos na aprendizagem do português como Segunda Língua, adentrei o campo de pesquisa de forma participante para selecionar os gêneros mais aceitos pelo grupo de surdos/as colaboradores/as da pesquisa e assim entender de que modo a multisssemiose desses gêneros pode ser ou não utilizada para o ensino da L2.

Heath (1982) afirma que a etnografia preocupa-se de registros, descrição e reconhecimento de padrões de comportamento, aprender com membros de um grupo específico e organizar-se a partir de suas observações, em vez de usar um sistema de categorias preestabelecido, podendo se valer de: mapeamento de padrões de interação, entrevistas, registro de histórias de vida, acontecimentos relevantes para a história de um grupo, entre outros aspectos cotidianos.

Segundo a autora, essa categoria de pesquisa pode assim ser considerada pela aproximação do pesquisador com as práticas nas quais os participantes da pesquisa estão imersos, afastando-se do etnocentrismo e mantendo uma aceitação aberta aos comportamentos de determinado grupo social.

Para Flick (2009), a etnografia está diretamente ligada à observação participante, de modo que o pesquisador se torne um observador nativo com o intuito de descrever o entorno social e cultural do objeto a ser investigado. Desse modo o pesquisador se aproxima dos colaboradores da pesquisa sem, contudo, perder seu *status* de pesquisador.

Nesse sentido, a etnografia olha para a cultura, ou seja, essa abordagem considera os processos através dos quais as pessoas significam ou contestam os seus grupos (ANDERSON-LEVITT, 2006).

Após a geração, os dados serão organizados em categorias e analisados com base nos multiletramentos.

4.3 O desenho da pesquisa

Após a escolha do tema, me debrucei sobre textos que tratavam dos Multiletramentos, novas tecnologias, ensino de surdos/as principalmente do ensino bilíngue, procurei aumentar o meu contato com as professoras do projeto de escola bilíngue da cidade de Picos-PI.

O primeiro passo foi checar junto aos representantes surdos/as a realidade do ensino bilíngue para surdos/as no Piauí, para tanto nos utilizamos principalmente do grupo intitulado Profissionais de Libras - PI no *WhatsApp*, pois nele estão representantes de quase todas as cidades do Piauí, posteriormente fiz uma busca por notícias e textos legais na *internet* que confirmassem as informações obtidas na mídia social, foi verificado que até janeiro de 2021 somente a cidade de Picos estava com uma proposta bilíngue em andamento, no entanto, o município de Parnaíba, aprovou em 20 de janeiro de 2022 a Lei nº. 056, que cria a primeira escola nos moldes da escola bilíngue para surdos/as, ela irá atender o público surdo no ensino infantil e fundamental, ainda assim, decidi permanecer com os/as surdos/as de Picos, pois eles/as já estavam mais familiarizados com o ensino bilíngue.

Em seguida, fiz a leitura de livros relacionados ao ensino bilíngue de surdos/as, juntamente com as leituras sobre metodologia, ensino mediado por novas tecnologias, gênero, educação, inclusão e surdez. Passei, então, a elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado. Essas etapas direcionaram a pesquisa, a escolha dos/as participantes, do campo, dos métodos de coleta e análise dos dados. Após esses momentos, defini o objeto de estudo: Multiletramentos e ensino do português como segunda língua em ambiente bilíngue para surdos/as

4.4 Descrição e acesso ao campo

Para iniciar a pesquisa, foi necessário confirmar a existência de escolas bilíngues no Piauí, como mencionei anteriormente por concluir Letras Libras pela UFPI, já estava ciente que naquele momento no Estado não havia escolas com essa filosofia, no entanto, duas colegas de formação haviam iniciado em agosto de 2020 com apoio da prefeitura de Picos, um projeto que buscava a criação e implantação de um ensino para surdos/as mediado por Libras como língua de instrução e do português com segunda língua, seguindo os pressupostos da legislação brasileira, sobretudo o Decreto Federal n.º 5.626 de 2005 que regulamenta a Libras.

De posse dessa informação, realizei o primeiro contato com a gestão da escola por e-mail, questionei sobre o funcionamento e se poderia visitar a sala bilíngue, infelizmente por conta da pandemia da Covid-19 iniciada em dezembro de 2019 e com o isolamento social decretado em março de 2020, os alunos continuavam as atividades do projeto remotamente e ficou combinado que assim que as aulas voltassem ao formato presencial estaríamos agendando a primeira visita.

Quando as aulas voltaram em março de 2021, fui à escola ansioso para entender melhor o funcionamento, as professoras do projeto me receberam calorosamente e me informaram que as aulas acontecem todas as terças-feiras e quintas-feiras no horário de 14 horas as 17 horas, além disso, me deixaram ciente que as aulas de português como L2 são conduzidas por múltiplas semioses e múltiplas linguagens: jogos, datilologia, teatro, mímicas e repetição da escrita todas sendo explicadas e mediadas pela Libras.

Esclareço que naquele momento não fiz questionamentos ou visitei outras dependências da escola, pois ainda não havia submetido o projeto ao Comitê de Ética da UFPI, deixei os questionamentos e observações para um segundo encontro. E combinei que iria passar pelo processo legal e que, em breve, compareceria à escola.

Além destas informações fiquei ciente de que o município estava organizando o primeiro simpósio bilíngue para tratar de temas relacionados com o ensino bilíngue, por isso entrei em contato com a Vereadora que mais representa a pessoa com deficiência no município, vereadora Dalva Mocó, que me informou sobre as leis municipais que apoiavam os/as surdos/as: Lei n.º 3.099 (Picos-PI, 2021), “dispõe sobre a instituição em âmbito municipal do Simpósio de Educação Bilíngue para Surdos” e da Lei n.º 3.097 (Picos-PI, 2021) que instituiu o Dia Municipal do Profissional Tradutor e Intérprete de Libras, e dá outras providências.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Picos-PI, onde funciona o primeiro projeto de escola bilíngue para surdos. A escolha por essa instituição se justifica por ser a única na região de Picos a ensinar o português como segunda língua com metodologias baseadas nos Multiletramentos e respeito à comunidade surda.

Essa Escola localiza-se na zona urbana da cidade de Picos, é destinada para alunos/as do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º). É uma escola pequena com apenas seis salas de aulas, não possui áreas abertas para atividades de recreação ou socialização, a cantina está centralizada impedindo a visibilidade de algumas salas que possuem acesso por um estreito corredor.

As salas são pequenas, pouco ventiladas e sem ar-condicionado, equipadas com carteiras em bom estado de conservação; quadro branco; vários cartazes com frases e imagens impressas. Na sala onde são realizadas as aulas do projeto, há nas paredes, ilustrações que evocam semioses, imagens coloridas que trazem o português escrito e sinais em Libras que objetivam aproveitar a visualidade/experiências visuais para aproximar os/as surdos/as das línguas de contato.

Outros elementos que identifiquei na Escola: 1 (um) projetor de imagens utilizado em quase todas as aulas do projeto, 2 (duas) impressoras multifuncionais, 1 (uma) sala de computação sem funcionamento, pois a maioria dos equipamentos está com defeito, 2 (dois) televisores, 1 (uma) pequena biblioteca, além de 2 (dois)

banheiros com problemas de conservação para atendimento dos discentes, 1 (um banheiro para funcionários, 1 (uma) sala para funcionamento da diretoria e secretaria.

Atualmente o projeto atende 12 estudantes surdos/as, 06 surdas e 06 surdos, dos quais um surdo de 07 anos possui deficiência intelectual moderada e microcefalia, uma surda de 21 anos com deficiência intelectual severa e outra jovem com deficiência física e intelectual.

É relevante explicar que as aulas do projeto que acontecem nessa escola se caracterizam como atendimento educacional especializado como aquelas realizadas em salas de recursos multifuncionais, pois os alunos são de séries diferentes e participam no contraturno de aulas realizadas em escolas inclusivas, no entanto, as aulas nessa escola se caracterizam como um experimento para implantação de salas bilíngues e posteriormente de uma escola bilíngue no município.

4.5 Os/As participantes

Os/as participantes desta pesquisa são as três professoras e cinco alunos do projeto bilíngue de Picos-PI. É relevante destacar que a inexistência de outras escolas ou projeto bilíngues restringiu os colaboradores da pesquisa, obedecendo aos seguintes critérios:

- Ser professor/a no projeto bilíngue para surdos;
- Ser estudante surdo/a com idade superior a dezessete anos e com frequência acima de 75% nas aulas de português;
- Aceitação da participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

E conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cada participante é identificado por um pseudônimo com o intuito de preservar sua identidade.

4.5.1 Perfil das Professoras

O projeto contou com a participação de três professoras, duas permaneceram até o momento, enquanto a outra já se aposentou e auxilia esporadicamente como colaboradora voluntária.

A **professora Ester** é natural de Picos-PI, onde reside. É formada em Letras Libras e Pedagogia, especialista em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, Educação Especial e Inclusiva. Atua na educação há dezenove anos. Há três anos trabalha com estudantes surdos/as. A professora é casada, mãe de duas moças e de um rapaz (caçula) autista nível de suporte dois, com 16 anos. O interesse e dedicação para com a educação de surdos/as surgiu paralelamente com os estudos no curso de Letras Libras pelo PARFOR da UFPI, o contato com os/as surdos/as proporcionado pela disciplina de Estágio Supervisionado apontou a necessidade de alfabetizá-los em língua portuguesa por isso ela idealizou e implantou o projeto Libras para falar, português para escrever. No momento da pesquisa estava com 38 anos.

Já a **professora Keila** nasceu em Picos – PI, tem Licenciatura em Pedagogia e Letras Libras e especialização em: Educação Especial e LIBRAS; Docência e Docência do Ensino Religioso e Psicopedagogia Clínica, Institucional, Empresarial e Hospitalar. Atua na educação há 25 anos. Começou a trabalhar no ensino de estudantes surdos/as há três anos. No momento da pesquisa, estava com 53 anos, recentemente se aposentou, mas continua auxiliando no projeto de forma voluntária.

A **professora Eunice** nasceu em Picos – PI, tem Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Artes Visuais e especialista em Psicopedagogia Institucional, e Curso básico de Libras. Atua na educação há 22 anos. Começou a trabalhar no ensino de estudantes surdos/as há dois anos, a motivação pessoal para integrar o projeto partiu das necessidades comunicativas com o filho surdo que frequenta o projeto. No momento da pesquisa, estava com 53 anos.

4.5.2 Perfil dos/as Estudantes

Os/As estudantes têm perfis distintos, a justificativa para a disparidade idade e série se justifica pela inexistência de escolas que atendessem especificamente alunos surdos.

A **estudante Quezia** tem 21 anos, tem surdez profunda, está cursando o 1º ano do ensino médio em uma escola pública estadual com auxílio do intérprete educacional, ela está no projeto desde o começo.

A **estudante Sophia** tem 32 anos, parou os estudos logo após o término do 3º ano do ensino médio, tem participado das aulas do projeto ativamente na expectativa de melhorar a escrita do português como L2.

O **estudante Davi** está fazendo a 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Picos-PI, na escola regular conta com a presença do intérprete, foi um dos primeiros alunos a se matricular no projeto bilíngue, apresenta o nível de IL2 já migrando para IL3. E recebeu o implante coclear no ano de 2022.

Outro estudante que destaca no uso da L2 é o **André**, tem 19 anos e está no 1º ano do ensino médio, com surdez profunda participa ativamente do projeto desde o início.

O destaque do projeto no quesito produção multimodal principalmente no desenho de animes e caricatura de pessoas pertence ao **Renilson**, 19 anos, surdo implantado, estuda o 2º ano do ensino médio na escola regular e participa do projeto desde 2020.

4.6 Métodos de coleta e procedimentos de análise de dados

A geração de dados aconteceu em três etapas: observação participante, entrevista com estudantes surdos/as e entrevistas com os professores de Língua Portuguesa.

Os métodos que utilizamos para a coleta de materiais empíricos foram: entrevistas e observação participante arquivadas em notas de campo com registro de uso de materiais visuais

extraídos das mídias sociais frequentadas pelos surdos e da sala bilíngue.

Segundo Denzin e Lincoln (2006) para analisar entrevistas e textos culturais o pesquisador qualitativo pode fazer uso de estratégias, tais como a análise de conteúdo, de narrativa e semióticas.

Nesse viés, as gravações das entrevistas com os discentes em Libras foram transcritas utilizando o *software Elan*, programa profissional útil para anotar e transcrever manualmente e semiautomaticamente gravações de vídeo ou áudio, posteriormente fizemos a compreensão dos registros, em seguida redigiu-se o texto para as análises.

Não obstante, realizamos escuta e a transcrição das entrevistas com as professoras para o *Microsoft Word* sem auxílio de equipamentos, pois o número reduzido de professoras não exigiu recursos tecnológicos para transcrição.

Na sequência foi realizada uma leitura exaustiva dos materiais visando separá-los em categorias.

4.6.1 Observações participantes

Na observação participante, o/a pesquisador/a deve “mergulhar de cabeça” no campo, que será observado na perspectiva do “interior” ou, na medida do possível, como um “membro” do grupo (FLICK, 2009, p. 207). A observação aconteceu em dois espaços, na sala de aula física e nos ambientes virtuais usados pelos surdos.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no CEP – Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 58169622.3.0000.5214 e parecer de número 5.492.870), pedi as professoras que me adicionasse no grupo do *WhatsApp* criado em 10 de agosto de 2020 pela professora Ester, a finalidade principal do grupo é a de facilitar a comunicação entre os/as participantes.

Após a inserção no grupo do *WhatsApp* comecei a acompanhar o envio de mensagens dos/as participantes que assinaram o TCLE

– Termo de Consentimento Livre Esclarecido, com o propósito de entender como os/as surdos/as usam dos Multiletramentos para produzir e significar os textos nas mídias sociais, além disso, investigamos também como o/a professor/a de ambientes institucionais bilíngues utilizam os textos que circulam nas mídias sociais para mediar o ensino do português, com esta finalidade realizamos 6 meses de observação semanais.

Através dessa abordagem foi possível perceber vários aspectos que modificam as práticas docentes e as relações dos colaboradores com os gêneros e com os demais atores envolvidos. Os dados foram registrados em notas de campo para análises e inserção no trabalho final.

Com isso, foi possível conhecer as práticas de multiletramentos utilizadas para garantir a aprendizagem do português como L2 nessa instituição, além de identificar quais gêneros digitais circulam com maior frequência entre os surdos nesse espaço e suas contribuições para aprendizagem em ambiente bilíngue.

4.6.2 Entrevistas

Conforme mencionado anteriormente, utilizei entrevistas abertas em Língua de Sinais na coleta de dados com os alunos surdos e entrevistas abertas em língua portuguesa com as professoras ouvintes. Minayo e Costa (2018) afirmam que:

Nesse tipo de interlocução, o investigador explica o propósito da conversa e, no decorrer da narrativa, vai entremendo perguntas a partir do que é dito pelo entrevistado, com o único objetivo de dar mais profundidade à reflexão. A ordem dos temas não obedece a uma sequência rígida, pois o intuito do pesquisador é acolher as relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao tema. A quantidade de material produzido nesses encontros tende a ser mais denso e a ter um grau de profundidade incomparável em relação ao questionário e, também, ao roteiro semiestruturado, pois alcança regiões subjetivas inacessíveis ao esquema de pergunta e resposta. (MINAYO; COSTA, 2018, p.143)

Nesse sentido, após algumas perguntas, os colaboradores ficaram à vontade e conversamos livremente, com possibilidade de incluir novos questionamentos ao longo da conversa, com foco nos objetivos da pesquisa.

Nessa etapa, realizei também entrevistas abertas com os alunos/s surdos/as, forneceram as narrativas após os esclarecimentos sobre a pesquisa e assinatura do TCLE de forma análoga aos demais participantes, o registro foi armazenado em vídeo com a mediação linguística realizada pelos docentes bilíngues da escola, para isso, foi utilizada uma câmera filmadora para registro da sinalização, buscando compreender quais práticas de letramento são utilizadas nas aulas de língua portuguesa e se há utilização de gêneros digitais e de que modo os alunos/as se relacionam com eles.

Nessa etapa, também houve entrevistas abertas com as professoras, a partir das quais foi considerado o perfil acadêmico e profissional das participantes da pesquisa, bem como suas concepções sobre Multiletramentos e cultura surda e cultura surda digital. As entrevistas foram registradas com auxílio de gravador de áudio.

4.6.3 Notas de campo

Um dos instrumentos de registro para esta pesquisa de natureza qualitativa foram as notas de campo. Notas de campo são anotações colhidas durante uma observação. Para que as informações da pesquisa fossem alinhadas conforme o objetivo foi necessário um planejamento detalhado e observado, delimitando o foco da investigação para não desviar a proposta inicial da pesquisa (BATISTA JÚNIOR, 2008, adequações nossas).

Segundo Lüdke (1986), alguns autores como Bogdan e Biklen (s.d) apresentam várias sugestões sobre o que deve ser registrado nas notas de campo. Nesse sentido as informações incorporadas nas notas de campo são descritivas e reflexivas. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo.

4.7 Procedimentos de análise dos dados: uma viagem pelos Multiletramentos dos/as surdos/as

De posse dos dados coletados, comecei à análise, tomando por base as contribuições da etnografia da Heath (1982), recortei as mensagens do grupo no WhatsApp com padrões multissemióticos e as entrevistas e as separei em categorias: mensagens com múltiplas linguagens com feedback na sala de aula bilíngue, mensagens com padrões de IL1, IL2 e IL3, produção multimodal em sala de aula compartilhada nas redes sociais; segui os pressupostos teóricos dos multiletramentos e as contribuições de Rojo (2012), Kress e Van Leeuwen (2006) e Kleiman (2005).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, analisamos o *corpus*, as anotações das notas de campo e os dados dos questionários realizados em um espaço bilíngue para surdo/as na cidade de Picos - PI com o intuito de entender como estudantes pertencentes à comunidade surda podem aprender o português como L2 aproveitando dos textos que circulam em ambientes digitais (*designs* disponíveis). De maneira específica procuramos identificar as práticas de Multiletramentos usadas pelos/as surdos/as que podem se relacionar com o ensino do português como L2, investigamos também como os Multiletramentos auxiliam na leitura e produção nesses ambientes e analisamos como o/a professor/a se utiliza dos textos dos ambientes digitais para relacionar com a cultura surda e consequentemente auxiliar no Multiletramentos de estudantes surdos/as.

5.1 Gêneros discursivos em movimento, da sala digital para a sala de bilíngue

Durante a observação foi possível perceber que os/as estudantes surdos/as em espaços bilíngues têm acesso a muitos gêneros discursivos, no entanto, os mais recorrentes são: diálogo em Libras, chat, avisos/comunicados, posts, cartaz, texto teatral e stories.

As professoras trazem para cada encontro com os/as estudantes, assuntos com base em temáticas de discussões locais ou de cunho nacional. Percebemos que as discussões geralmente se iniciam no *WhatsApp*, por meio de alguma postagem, que desencadeia múltiplas linguagens.

Isto ocorre quando um estudante traz uma postagem e os demais se posicionam, por exemplo, se alguém mencionar algo sobre futebol, os demais começam a tecer curtidas ou postam emoji com carinhas apaixonadas, isso se eles corroboram com a torcida,

caso contrário, carinhas zangadas. Evidenciamos pelo fluxo de mensagens do *WhatsApp* que alguns utilizam o *Youtube* para acompanhar as partidas ou vídeos curtos postados no grupo da mídia social, seja em forma de vídeo ou de *links*, com propósitos comunicativos de apoiar uma ideia preestabelecida ou para iniciar um novo diálogo.

Durante nossa imersão nas mídias sociais, percebemos que as professoras procuram participar desses eventos, seja comentando por meio da L1 dos/as estudantes ou por conceituar algumas palavras dos links.

Como no *WhatsApp* as respostas são diversas, os/as estudantes reagem com outras postagens, inclusive de *sites* de reportagens como o da rede Globo e Bandeirantes, o que culmina em um ciclo de linguagens. Pois eles fazem um exercício da leitura de imagens, vídeos e textos na L2 para selecionar novas recortes dessas linguagens e enviar no grupo, o que remete a outra característica interessante dessa navegação por páginas na *internet*, que se trata do uso dos *downloads*, e assim reinicia o ciclo de Multiletramentos digitais e sala de aula bilíngue conforme exemplificamos nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 - Do WhatsApp a sala de aula



Fonte: Grupo do Whatsapp - Educação Bilíngue SEME (2022)

Na Figura 2, a aluna Sophia cola um *post* contendo imagens da cidade de Picos com frases em L2 em alusão a comemoração dos 132 anos de emancipação política de Picos. A postagem traz elementos semióticos que denotam de quem se está falando e sobre o que se fala (Picos faria em breve 132 anos). A informação é logo comentada em forma emoji de coração, no que lhe concerne anuncia que um dos colegas curtiu o poste.

Na sequência do ciclo de semioses, a professora Eunice decide participar do diálogo enviando um vídeo sinalizado do hino de Picos, produzido na sala de aula no ano de 2020 e uma mãe que estava *on-line* para apontar que gostou da recordação, marca o vídeo e envia um *gif* contendo dois corações.

Posteriormente o estudante Renilson decide participar da conversa por meio do envio de emojis, que evocam

constrangimento, no entanto, ele não deixa claro o que lhe constrangeu, se sua imagem no vídeo, ou a sinalização, ou outro fato, Sophia pareceu entender que se tratava da imagem pessoal dos sinalizantes, pois ela digita o ano no qual o vídeo foi produzido com uma sequência de emojis usados para significar vergonha.

Outra semiose presente neste diálogo foi a escrita na L2, a professora Eunice recorre à IL2 para afirmar que o conteúdo do vídeo sinalizado é importante, pois trata do hino de Picos, município onde vivem os/as estudantes do projeto. Em consequência ao uso destas linguagens, o texto do vídeo e a história retratada no post de Sophia retornam para sala de aula onde são discutidos por meio da L1 e embasam os estudos da L2. Na sala, as professoras conversam sobre a história de Picos, ensinam novos sinais e palavras na L2 a partir dos textos que discutiram no grupo do WhatsApp e na sala bilíngue.

Em resumo, o post de Sophia desencadeou um diálogo por meio de semioses que pode ser expresso pela Figura 3.

Figura 3 - Do WhatsApp a sala de aula - ciclo de semioses



Fonte: Grupo do Whatsapp - Educação Bilíngue SEME (2022)

A compreensão de que o *WhatsApp* ou outra mídia social facilita o uso de múltiplas semioses e em diferentes gêneros digitais nos fez questionar se os/as estudantes que já sabem ler possuem preferência por algum gênero. Para este questionamento a professora Ester afirmou durante a entrevista que:

Desses alunos que estão mais assíduos na leitura. As páginas esportivas são as preferidas. Eles são muito ligados às questões do esporte, principalmente futebol. Essa temática chama mais a atenção deles, claro que atualmente é mais fácil encontrar esses gêneros, devido ao uso da internet. (Professora Ester)

Na fala da professora, fica explícito que não se trata de um único gênero, mas dos interesses do grupo, o que levou as professoras apresentarem por meio da L1 os sinais de alguns times e de alguns jogadores, após apropriação desse léxico, as professoras trabalharam a construção de frases em Libras, antecipadas por datilologia. Nesse movimento possibilitou a introdução de alguns substantivos, verbos e outras classes de palavras da L2 sem necessariamente conceituá-las ou aprofundá-las.

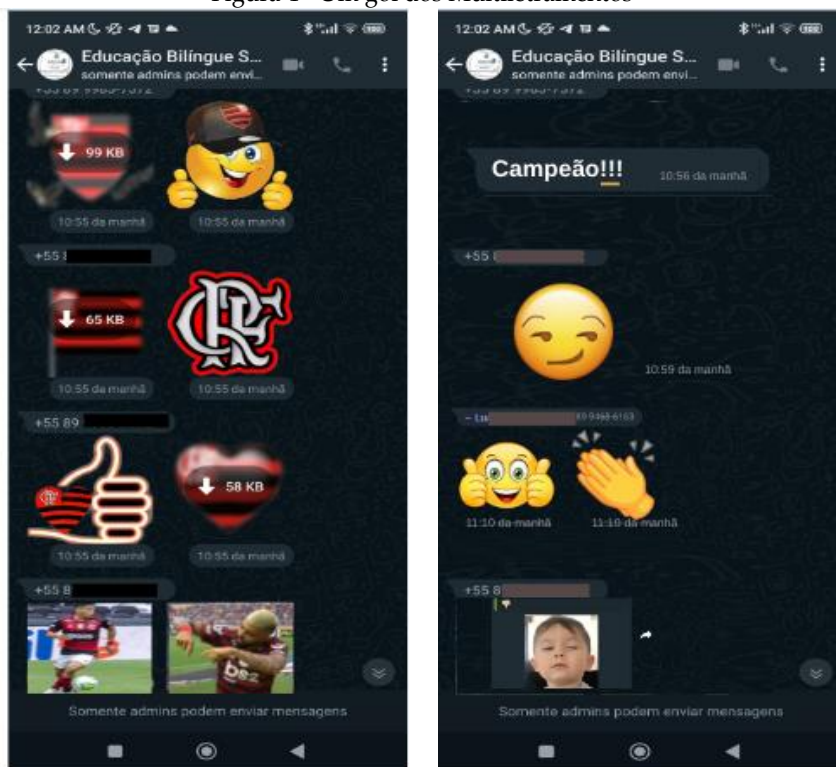
A observação participante nos permitiu perceber dias depois que tanto os sinais como as palavras estavam sendo utilizadas na construção de frases no *WhatsApp* e na sala de aula, embora não houvesse rigor com as normas gramaticais, foi possível concluir que o tema era pertinente e respondia com coerência demandas de comunicação sobre futebol do grupo. Vale ressaltar que os/as estudantes recorreram ao vocabulário nas duas línguas por diversas vezes no *Whatsapp* e na sala de aula.

No período da copa foi notório o envio para o grupo do *WhatsApp* de vídeos curtos dos jogos da seleção brasileira gravados da TV pelo celular, no entanto, constatamos que o aluno André também utilizou o *YouTube* para acompanhar os jogos e compartilhar o *link* das transmissões com o grupo.

As imagens da Figura 4, foram extraídas do grupo do *WhatsApp*, nelas é possível perceber que assim como ocorre o uso do letramento visual, existem traços da comunicação verbal escrita e da L1 do aluno, embora haja apenas uma única palavra escrita ela funciona

como expressão referencial na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (2006) evocam significados no interlocutor, no tocante às outras semioses, comunicam e são significadas pela cultura visual da comunidade surda, mas devido aos estímulos das aulas bilíngues, os/as estudantes parecem optar por fazer acréscimo na L2.

Figura 4 - Um gol dos Multiletramentos



Fonte: Grupo do Whatsapp - Educação Bilingue SEME (2022)

Além disso, os/as estudantes torcem por times diferentes, o que faz parecer que a expressão referencial “campeão” funciona como provocação e requer uma resposta, observamos que o estudante André resolveu respondê-la apenas com um emoji, que por conta dos traços do desenho e do contexto evocam o significado, será mesmo, enquanto outro colega corrobora afirmativamente por meio de emoji?

As mudanças entre as linguagens acontecem rapidamente e sem a necessidade que a professora solicite o envio delas, mas esse movimento de acréscimos de semioses exige dos/as estudantes surdos/as criticidade, conhecimento do tema e prévio conhecimento do contexto histórico, assim como aponta Kress e Van Leeuwen (2006).

Nesse sentido, para o produtor, a palavra “campeão” indica alinhado com as outras linguagens, a expectativa que seu time vença o campeonato. Já o interlocutor pode ressignificar a expressão dependendo do seu contexto e domínio linguístico, pode inclusive compreender como provocação, nesta perspectiva, foi notório a rivalidade de dois estudantes (uma do sexo feminino e outro do sexo masculino), a divergência de opiniões na sua grande maioria foi marcada pelo uso de *emoji*, seguidas de envio de filmagens autorais com argumentos sobre os temas debatidos.

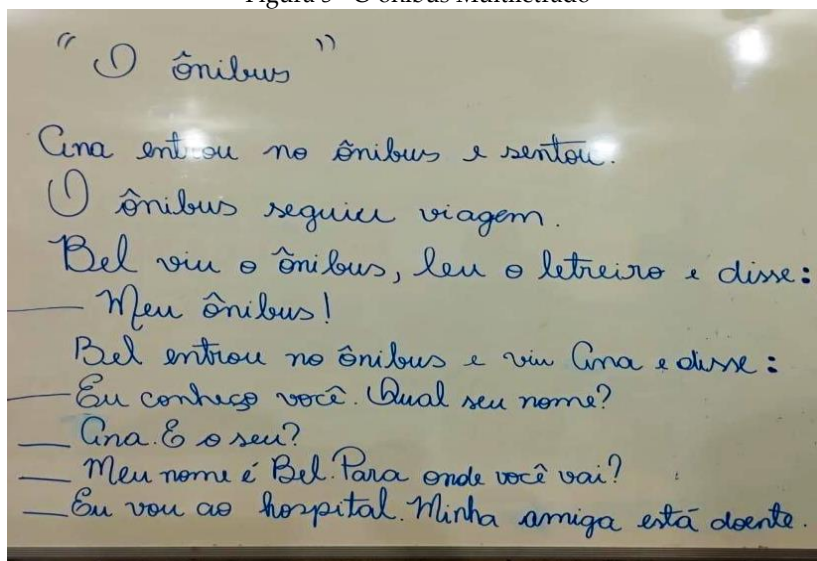
Conforme aponta Rojo (2012), os usos dessas linguagens não estão ligados exclusivamente ao contexto educacional, mas estimula o uso de tecnologias para produção de sentidos, e o uso dos Multiletramentos tanto para produzir como para interpretar as múltiplas linguagens utilizadas no processo comunicativo.

Outro evento observado no grupo do *WhatsApp* que foi utilizado na sala de aula bilíngue aconteceu dias antes da aula realizada em 05 de julho de 2022, uma estudante postou uma imagem de um ônibus seguida da imagem de um hospital, a professora perguntou quem estava doente, a aluna fez uma breve explicação em Libras para informar que uma amiga estava no hospital e que ela estava indo visitá-la. Na aula seguinte as docentes escreveram no quadro o relato da estudante, mas com adaptações para um diálogo.

Na sequência, a professora solicitou dos/as estudantes que tentassem realizar a leitura de texto escrito em L2. Observamos que os alunos realizavam sinais na tentativa de fazer significar o texto, três individualmente e dois deles dialogavam sobre os significados, após alguns minutos foi realizada pela professora a tradução do texto para L1. E como a sala tem alunos de séries e idades

diferentes, ela perguntou se todos haviam compreendido o texto, como a resposta dos/as mais novos/as apontava algumas dúvidas, a professora sinalizou e conceituou a maioria dos sinais.

Figura 5 - O ônibus Multiletrado



Fonte: Grupo do Whatsapp - Educação Bilíngue SEME (2022)

E com o intuito de se fazer entender, a professora retomou as imagens do *whatsapp*, "ônibus e hospital", após estabelecer uma relação entre o texto do quadro e o que havia acontecido com a colega, a professora pediu ajuda para dramatizar e rapidamente a sala se transformou em um palco.

As cadeiras que estavam dispostas em círculo foram rapidamente enfileiradas para representar as poltronas do ônibus, um estudante ocupou a cadeira da frente e posicionou as mãos como se estivesse segurando a direção do ônibus, os/as demais representaram os/as passageiros/as, a professora Ester e o estudante Davi encenavam o texto do quadro.

Figura 6 - O ônibus multiletrado e o gênero teatro



Fonte: Própria do autor (2022)

Aqui o ensino mais uma vez parte de uma situação do cotidiano dos/as estudantes surdos/as e respeito à cultura surda, as professoras da turma estão alinhadas com a BNCC e corroboram com Thompson (2005) quanto à valorização da semiótica visual, por possibilitar que estudantes sejam constitutivos de sua história, assim contribuam para o desenvolvimento deles para e na sociedade.

Salientamos que a escolha do gênero teatro fez da aula uma construção multimodal, visto que, o enredo foi elaborado a partir de um relato pessoal extraído das semioses compartilhadas no *WhatsApp* e escrito no quadro como suporte, além disso, os/as estudantes fazem sinais e gestos na tentativa de realizarem a tradução para L1 e alocação para L2, conforme aponta Pimenta, Strobel e Maestri (2021), além do uso de classificadores foi utilizado para conceituar e referenciar linguisticamente as demais semioses que serviam de base para o teatro num movimento de significação (*designing*) e ressignificação (*redesigned*).

No entanto, em determinado momento não era possível afirmar qual semiose servia de apoio e qual semiose era dominante na esfera comunicativa, visto que, todas respondiam aos interesses da aula e aos objetivos da professora, que naquele momento

parecia motivar os/as estudantes a veem sentido na aprendizagem da L2, pois os meios de transporte em sua maioria apresentam instruções em língua portuguesa e elementos semióticos, do mesmo modo, quando adentramos em um espaço público somos submetidos a diversos gêneros, no caso do hospital, encontramos: avisos, comunicados, convites, cartazes, ofícios, dentre outros, além disso, muitas esferas comunicativas não possuem intérpretes o que exige do/a estudante, habilidades de leitura e escrita.

Por isso, o gênero teatro serve de apoio não apenas para o português escrito, mas trabalha a oralidade ou deveríamos dizer “sinalaridade” (sinalização) (prática de comunicar por meio de sinais, desenvoltura para configurar as mãos, usa de expressões faciais e do corpo, movimento dos sinais e do corpo, uso apropriado do ponto de articulação, capacidade de descrever visualmente por Libras, dentre outros).

No exposto nos parágrafos anteriores, os estímulos para aprendizagem pelos multiletramentos partem das necessidades da pessoa surda de entender visualmente o mundo e de descrever situações concretas por meio de sua cultura e língua, ao postar na mídia social um ônibus e um hospital, a estudante surda desencadeou não apenas uma resposta imediata (*designing*) no *WhatsApp*, mas possibilitou que os colegas construíssem em grupo uma cena dramatizada por múltiplas linguagens (*redesigned*), permitiu contato com um texto na L2, culminando na mediação de novos conceitos e treino de comunicação oral/sinalizada que foram registradas em imagens e vídeos e compartilhados no *WhatsApp*.

Compreendemos que adequar à aula trazendo as linguagens previamente dispostas pelos/as estudantes foi relevante, visto que, não apenas os/as estudantes expandiram o vocabulário da L2, mas criaram uma memória positiva do português por meio do gênero teatro, pois viram uma cena projetada a partir de uma situação concreta, auxiliando na interpretação textual dos textos na L2 e na tradução da L2 para L1, o que permite significar o texto com mais referências linguísticas e ainda possibilita a mudança de suporte da

sala de aula para os ambientes virtuais, o que corrobora com a noção de ambientes empáticos conforme Cope e Kalantzis (2008a).

Outra cena de teatro observada na sala foi realizada no mês de setembro de 2022, o contexto nacional estava inflamado por muitas imagens, vídeos e textos que faziam referências aos candidatos à presidência da república e como estes textos estavam circulando também pelas mídias sociais, as professoras resolveram ensinar a L2 por meio do gênero.

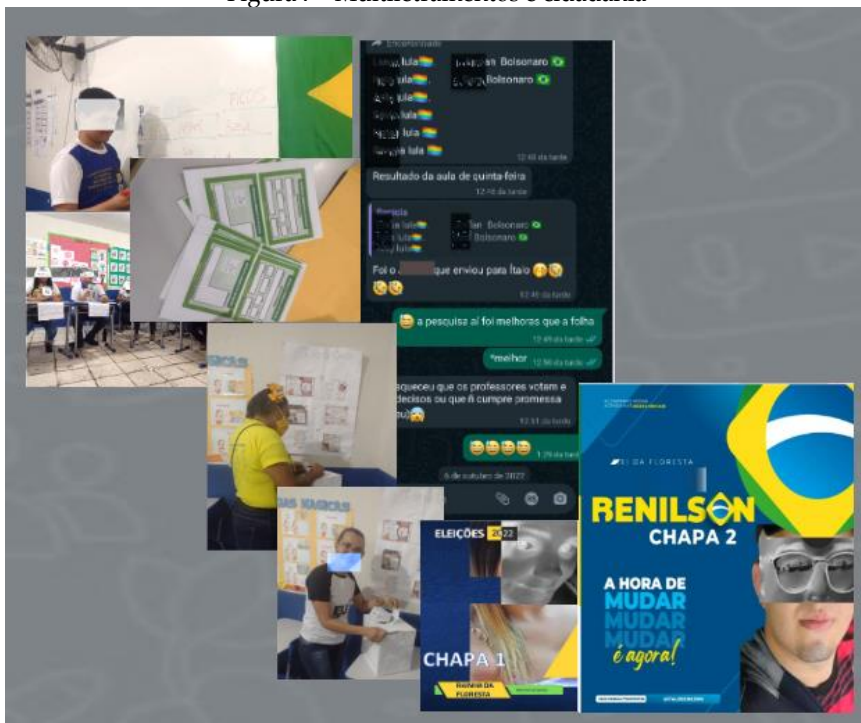
Para iniciar os estudos sobre o tema que versava sobre cidadania, uma das professoras do projeto sinalizou sobre a importância de escolher com cuidado os candidatos. Durante a aula os/as estudantes foram informados sobre a duração nos cargos e suas especificidades, posteriormente, um aluno emitiu em Libras sua opinião sobre os debates que vinham acontecendo e transmitido pelos canais de televisão e no *YouTube*, segundo ele, o melhor candidato era o então Presidente fazendo referência em sua sinalização ao uso de armas, enquanto outros retrucavam que o Lula deveria vencer a eleição.

Percebendo a importância do tema para os/as jovens que estariam escolhendo seus candidatos, as professoras planejaram uma aula que os fizessem refletir sobre a importância da participação pública, no entanto, a reflexão precisava reverberar em ação, desse modo, as professoras do projeto criaram vários materiais que representassem o cenário de uma eleição, títulos de eleitor, crachás para os mesários, livro de assinaturas, urna eletrônica (construída com papelão).

Além dos materiais concretos para realizar as cenas teatrais precisava da participação dos discentes na representação dos candidatos e de outros personagens que participam do debate político, sobre isto eles/as se mostram tímidos, mas após um breve incentivo das professoras, os/as discentes se manifestaram para fazer papéis, dos dois candidatos fictícios, além de um mediador, três repórteres e os demais representaram a plateia. Os discentes confeccionaram santinhos e panfletos para distribuição física,

banner físico e *post* para o *WhatsApp* e *Instagram* e culminou em um debate entre os candidatos (um surdo e uma surda).

Figura 7 - Multiletramentos e cidadania



Fonte: Mídias sociais - Educação Bilíngue (2022)

Na Figura 7, percebemos o anunciado por Paiva (2011, p. 171): “as várias linguagens funcionam como input para integrações conceituais complexas que nos levam a uma multiplicidade de sentidos”, a imagem do centro mostra o texto enviado por um dos estudantes, ele supôs quem votaria no Lula e quem apoiava o candidato Bolsonaro e enviou para um colega que compartilhou com a professora Eunice, que compartilhou com o grupo e apontou a necessidade de uma aula sobre o tema, eleições e participação cívica.

Sobre a postagem do aluno no centro da Figura 7, podemos afirmar que se apresenta no estágio IL2, pois o estudante faz uma sequência com os nomes dos/as colegas e os seus respectivos

candidatos, mas não consegue usar com rigor elementos sintáticos e para apontar com semiose o entendimento dele sobre os partidos, insere bandeiras e opta por colocar a do Brasil nos supostos eleitores do Bolsonaro.

No decorrer da semana, eles/as produziram duas imagens para servir de *marketing* da campanha (observadas na parte inferior da Figura 7), para postar no grupo do *WhatsApp*, o que por sua vez requer domínio das funcionalidades das mídias sociais, mas também requer domínio de aplicativos de edição de fotos, tanto para edição da imagem como para a inserção de outros elementos: textos, consideração de tamanhos, cores, inserção de outras imagens, além das escolhas de palavras que serviriam de expressões referenciais.

Ainda sobre a produção das imagens de campanha na Figura 7, o estudante que defende a chapa 2, utilizou a bandeira do Brasil na grafia do seu nome e acima de sua cabeça e como slogan de campanha adota a frase “A HORA DE MUDAR É AGORA”. A arte criada com ajuda de sua mãe, que também é professora no projeto, está permeada de significados. Observamos que o amarelo do sobrenome corrobora com o amarelo da bandeira, o que evoca sentidos como compromisso e apreço com o Brasil, não obstante, ele sugere por meio da expressão referencial “MUDAR” com um sombreado espelhado que o presidente atual não está fazendo um bom trabalho e por isso ele seria uma melhor opção.

Entretanto, ele utilizou a bandeira e cores do Brasil, o contexto histórico do momento no qual ele escolheu a arte do *post* apresentava Bolsonaro como Presidente, que estava usando as mesmas cores, mas a expressão referencial “A HORA DE MUDAR É AGORA”, aponta o anseio de mudanças, o que sugere que o candidato do projeto bilíngue não corrobora com os ideais de Bolsonaro, o ato de usar a bandeira sugere que o produtor acredita que o Brasil não é apenas de um grupo político e sim de todo cidadão de bem que deseja um país melhor.

As escolhas para produzir o *post* condizem com a expectativa de Rojo (2008), pois o produtor analisa as semioses e parece

compreender o contexto no qual pretende inserir seu texto, agrega não apenas valores da sua cultural, mas da cultura nacional, além disso, insere traços linguísticos do verbo-visual e textual.

A culminância dessa temática se deu com a eleição realizada na sala, precedida do debate, iniciado como apresentação das regras, sinalizada pela estudante que estava na mediação, na sequência os candidatos discursaram e responderam às perguntas dos repórteres e por fim fizeram perguntas reciprocamente. Ressaltamos que a candidata da chapa 1 ficou nervosa e travou na sinalização, mas mesmo assim após todos realizarem as etapas da eleição ela foi vitoriosa, fato que compreendemos pelo seu carisma, mas também pela participação de primos e vizinhos da candidata.

A direção e os demais profissionais da escola também votaram através da urna itinerante conduzida pelos/as estudantes surdos/as, embora a escola não seja administrada por profissionais fluentes em Libras, foi notório o engajamento da administração com o ensino bilíngue.

Observamos que os/as estudantes que participaram do debate utilizaram uma folha de papel com frases na L2, para retomar as suas falas caso esquecessem. Após o resultado dos votos o jovem surdo candidato da chapa 2 ficou surpreso e nervoso, mas 15 minutos depois lá estava ele abraçando e parabenizando a colega.

A representação teatral, assim como a primeira, contribuiu com o desenvolvimento da sinalização, o que nos leva a corroborar com Karnopp (2008), permitir que o/a surdo/a use artefatos de sua cultura é trabalhar o imaginário pelo viés do ser surdo/a, o que propicia a aproximação dos textos com a realidade multicultural, além disso, foi possível estudar um letramento emergente que tratava do uso da urna eletrônica, bem como das etapas e procedimento para finalizar o voto. No tocante à compreensão cidadã crítica, percebemos que o uso da L2 foi importante para o êxito dessa atividade, assim como a L1 contribuiu para o desenvolvimento interpessoal dos participantes, vale ressaltar que assim como as demais atividades realizadas em sala esta foi

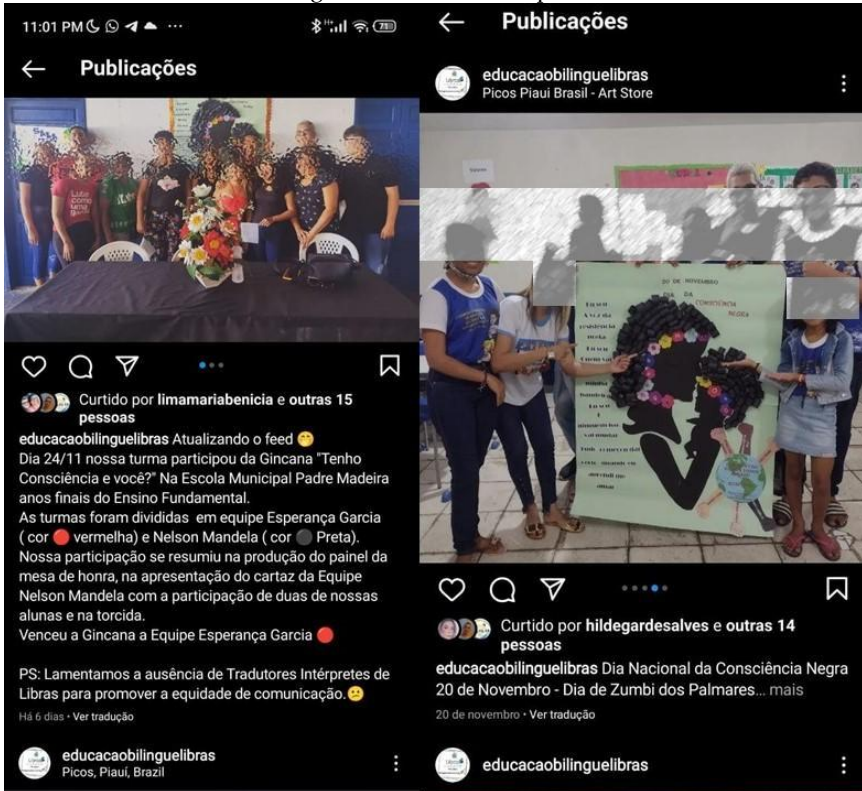
postada nas mídias sociais da turma, o que resultou em comentários na L2, emojis, curtidas e compartilhamentos.

5.2 O *post* comunicando letramentos

Além dos *posts* que foram alinhados com o debate e o teatro, vários outros *posts* foram produzidos na sala de aula com intuito de estabelecer uma interação entre os/as produtores/as bilíngues, os/as interlocutores/as e comunicar algo geralmente conectado com uma data comemorativa da comunidade surda ou do Brasil.

A construção dos cartazes durante a nossa imersão no projeto bilíngue de Picos, evidenciou a preocupação das professoras quanto à participação colaborativa dos/as estudantes, tanto para formar laços entre os/as participantes do projeto como permitir que todos conhecessem o gênero.

Figura 8 - Do cartaz ao post



Fonte: Mídias sociais - Educação Bilíngue (2022)

Outro fato relevante é a postagem dos cartazes, tanto no grupo do *WhatsApp* como na página **educaçãobilinguelibras** no *Instagram* sob responsabilidade da professora Ester. O gênero cartaz que antes era restrito ao papel sofreu mutação para o digital e continua em movimento de designing e redesigned, mantendo as características funcionais de verbo-visual na perceptiva de Brait (2012), para ele, a importância da concepção da semiótico-ideológica não é exclusivamente verbal, mas também visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto.

Conforme aponta Hastings (2009) esse tipo de produção instiga a participação colaborativa e desenvolve o pensamento

crítico, pois para produzir, é necessário que os/as estudantes surdos/as realizem pesquisas sobre o tema, além da grafia correta das palavras e o modo como as linguagens irão combinar para fazer sentido. Após decidirem como seria a apresentação, eles precisavam continuar com o exercício de leitura e treino para apresentação sinalizada que seria realizada na sala de aula, no pátio da escola ou em outro ambiente.

O Cartaz da Esperança Garcia, Figura 8, por exemplo, produzido na turma, com a participação de quase todos os/as estudantes, foi idealizado pelas professoras, que nos moldes da educação bilíngue apresentaram em Libras a história da personalidade além de Nelson Mandela, visto que, a produção do cartaz fazia referência ao dia da Consciência Negra. No segundo momento da aula, a professora Ester explicou que eles/as iriam produzir um cartaz que representaria o dia da Consciência Negra, e posteriormente haveria apresentação em Libras para toda escola em uma gincana na qual eles também participariam.

A professora enfatizou que o cartaz deveria conter elementos multissemióticos, que representasse o povo negro e o negro-surdo, e para trabalhar a L2 ela sugeriu o trecho da música **“Eu Sou” de Washington Duarte**, “Eu sou a voz da resistência preta, eu sou quem vai empreitar minha bandeira, eu sou e ninguém isso vai mudar, tudo começou dar certo, quando eu aprendi me amar”.

Além do trecho da música, os/as estudantes acrescentam um globo terrestre com a frase: **“POR DENTRO SOMOS TODOS IGUAIS, RESPEITE”** e nos braços eles grafaram as expressões: **“MEU NOME, MEU CABELO, MINHA FORÇA, MEU CORPO, MINHA HISTÓRIA e MINHA COR DE PELE”**.

Figura 9 - Somos todos iguais



Fonte: Mídias sociais - Educação Bilíngue (2022)

A produção do cartaz da Esperança Garcia não focou exclusivamente na cultura surda, mas perpassa para a cultura afro, a justificativa se faz desnecessária quando compreendemos haver surdos/as que também são negros e por isso duplamente discriminados, e os/as docentes de espaços bilíngues devem atentar-se para as **práticas situadas** na perceptiva de Rojo (2012) e efetivar práticas significativas da comunidade, considerando suas experiências. Não obstante, é necessário que os/as professores/as da L2 trabalhem em consonância com outras disciplinas para fomentar o aprendizado e criticidade do grupo.

No cartaz os/as estudantes usam de linguagem verbal, referência à linguagem musical e não verbal, o texto é curto e adequado ao público, os cabelos feitos de papel cartão em formato de rolinhos para parecer cabelos cacheados e as mãos em volta do globo são marcas de criatividade e preocupação estética, elementos que evidenciam características do gênero cartaz. Para a pedagogia dos multiletramentos, fazer uso destes elementos em sala de aula é

desenvolver no/a estudante uma metalinguagem adequada ao gênero, ou seja, **instrução aberta** que se trata do segundo fundamento dessa pedagogia.

A professora ao sugerir a música “Eu Sou” de Washington Duarte trabalha a multiculturalidade, pois a música possui uma relação direta com som e por isso nem sempre agrada à pessoa surda, no entanto, pode acontecer do produto final ser consumido em suportes digitais por pessoas não surdas, por isso é importante aprender a operar com essa modalidade de linguagem, no entanto, acreditamos que as professoras ainda não tiveram tempo de trabalhar a relação música e design, pois na postagem do cartaz no Instagram a opção áudio está desativada.

Acreditamos que estudar como operar com a música em postagens é relevante, visto que, a multimodalidade de uma arte pode apresentar elementos que signifiquem tanto a letra como o ritmo, não obstante instiga no/a discente surdo/a alguns questionamentos importantes: como escolher a música, como marcar pela letra o tempo que será utilizado em uma postagem do *Instagram*, por exemplo, quais aplicativos utilizar para edição, como escolher e organizar as imagens que irão compor o design, enfim quais conhecimentos da L2 serão necessários para produzir o post?

Além do fundamento instrução aberta, percebemos o **enquadramento crítico** no direcionamento de Cazden et al; Grupo Nova Londres (2021) pois as docentes adentram aos contextos dos/as estudantes e procuram interpretá-los e assim apontar a necessidade de se autoidentificarem como negros/as e surdos/as e considerando o lugar onde o cartaz seria apresentado, postado ou compartilhado evoca resistência e luta contra-hegemônica, visto que, há negros/as que também são surdos/as e assim como aponta Quadros (2004) os grupos hegemônicos tendem a gerar representações segundo seus ideais, logo, o negro-surdo luta contra o racismo, opõe-se ao colonialismo europeu e contra a dominação ouvintista.

Após a confecção do cartaz, os/as estudantes escolhem na L2 o texto “O Pequeno Príncipe Preto” de Marcelo Serralvana para

traduzir para L1 num exercício de **Prática Transformada**, pois os/as estudantes foram inspirados/as a produzir um vídeo intitulado de “20 de Novembro dia da Consciência Negra” para subir para o *Instagram*, em consequência eles digitaram o texto na L2 para acompanhar o vídeo e responderam aos comentários da mídia social. Por isso se faz imprescindível que eles desenvolvam habilidades multiletradas, para produzir e interpretar conforme aponta Rojo (2009).

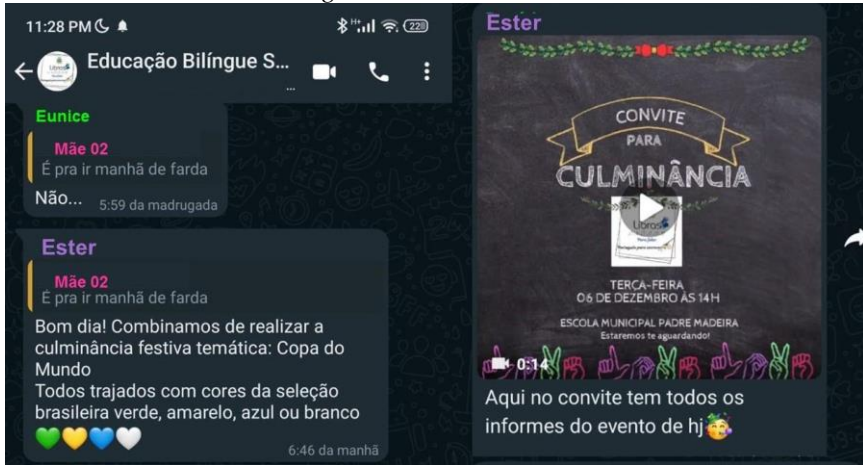
5.3 O ônibus está passando

Os gêneros estão se adaptando ou surgindo para atender a linguagem da sociedade contemporânea versátil, em constante evolução, multissemiótica e multimodal. O/A professor/a de contextos bilíngues precisa aguçar a leitura e escrita, aproveitando cada oportunidade. Nessa perspectiva, o grupo no *WhatsApp* ocupa destaque como suporte de interação entre o ambiente bilíngue com os/as surdos/as e família. É nele onde os comunicados são postados.

Durante a observação participante no grupo do *WhatsApp* percebemos um fluxo contínuo de avisos ou comunicados no *chat*, principalmente nas terças e quintas-feira, os/as professores/as ainda pela manhã solicitaram mediante uma lista fixa (L2) a confirmação de quem iria à aula, o objetivo era traçar a rota do ônibus, visto que, os alunos são de vários povoados distantes, na sequência os pais ou os/as estudantes informam por meio de língua portuguesa quem iria à escola e caso contrário explicavam os motivos da ausência, fato que auxilia na produção natural de demandas e estimula a produção da L2.

Algumas vezes, os alunos perguntam o porquê da ausência do/a colega, o que nos permite inferir que na maioria das vezes eles já compreendem no texto na L2 o motivo pelo qual determinada pessoa irá faltar, além disso, é possível encontrar avisos conforme o exemplo abaixo:

Figura 10 - vídeo-Convite



Fonte: Mídias sociais - Educação Bilíngue (2022)

Na Figura 10, observamos o estágio de IL3 onde a maioria dos elementos gramaticais são utilizados, e como estratégia semiótica a professora Ester faz uma sequência de corações coloridos seguindo a mesma sequência das palavras digitadas “verde, amarelo, azul ou branco”. Permitindo que os/as estudantes realizem a alocação e analogia na tradução da mensagem. Logo na sequência um convite é enviado com múltiplas linguagens, no entanto, a professora faz uso da L2 numa estrutura de IL3, a justificativa para isso é que esse convite foi postado no mês de dezembro de 2022, com os/as alunos/as já apresentando maior aprendizagem da L2 e a docente precisa estimular a leitura de textos mais densos, sem desprender dos multiletramentos.

O vídeo-convite (Figura 10) apresenta cores, formas, texto na L2 e música. No entanto, a professora postou o vídeo, sem ensinar aos/as estudantes a produzir. Este fato se repetiu em outras ocasiões. O que seria de grande importância, visto que, Goettert (2019) aponta que o uso de tecnologias digitais desafia os/as surdos/as, a exercitarem a língua portuguesa como L2, portanto gêneros como este que circulam nas mídias sociais se tornam aliados na aprendizagem da L2, primeiro porque agrega elementos

visuais e segundo a sociedade contemporânea parece usar cada vez mais as mídias digitais. Como ressaltamos o gênero vídeo-convite foi utilizado no convite de aniversários de alguns/as estudantes, além destes, vários eventos do Instituto Federal do Piauí - IFPI e da UFPI foram postados no grupo do *WhatsApp*.

O uso destes gêneros corrobora com o dito por Rojo (2012) são heterogêneos, híbridos/multimodais, adequados às novas formas de letramentos, o que aguça a provocação de Kleiman (2005), para a autora é necessário que o/a professor/a acompanhe estas práticas sociais para adequar sua práxis. Ao partir do pressuposto que a prática de Multiletramentos auxilia tanto na leitura como na produção de linguagens em formato de vídeo, o/a professor/a precisa ensinar as funcionalidades das ferramentas dos suportes onde gêneros são apresentados fazendo a leitura sinalizada para que os alunos compreendam na L2 o objetivo de cada uma delas.

5.4 Contribuições das mídias sociais no ensino de estudantes bilíngues

Após as considerações sobre os principais gêneros, foi preciso discutir com as professoras colaboradoras da pesquisa sobre a prática bilíngue e as contribuições dos multiletramentos no ensino-aprendizagem da L2. Para entender melhor o modo como as professoras realizam as atividades, iniciamos a entrevista com a pergunta: Como você costuma ensinar a escrita do português aos/as estudantes surdos/as do Projeto bilíngue?

As professoras responderam que:

As principais estratégias que utilizo, é o **uso da datilologia**, mas também utilizamos textos de uma apostila confeccionada **com muitas imagens**, essa apostila não trabalha textos grandes, visto que muito de nossos alunos ainda precisam ser alfabetizados, usamos também **jogos, dinâmicas e escrita dirigida no quadro**. Na verdade, eu estou aprendendo com a Prof. Ester, é ela que costuma traçar as estratégias. (Professora Eunice)

Bom, a gente adotou a metodologia da professora Karen Strobel, que é a da **soletração**, usando o alfabeto manual. A gente usa os sinais em Libras que eles já reconhecem e como alguns não são alfabetizados, a gente usa o alfabeto manual para que eles compreendam como se escreve as palavras em português. (Professora Ester)

Utilizamos de todos os artefatos culturais, modais, de imagens, vídeos, de todas as metodologias possíveis para ensinarmos/aprendermos o português como segunda língua para surdos. Inclusive envolvemos eles **na construção de imagens como vídeos, cartazes, produção de textos individuais e compartilhados**. São trabalhadas todas as datas cívicas e comemorativas de maneira criativa, interativa e produtiva, utilizando-se da cultura surda para apresentação e explicação das temáticas. Sempre buscando fazer com que eles compreendam o seu pertencimento, sua importância e sua participação ativa no mundo em que o cercam. Valorizando suas histórias, sua cultura, despertando neles o desejo de participarem ativamente no processo de transformação da sociedade na qual eles(as) são inseridos. Fazemos de tudo para que eles participem de tudo que acontece na escola, nas universidades e em outras escolas, que os convidam para que eles desenvolvam o sentimento de pertencimento, de responsabilidade social e exercitem sua cidadania. (Professora Keila)

As professoras Eunice e Ester revelam que a estratégia de ensino procura se adequar ao método Letrônico de Pimenta, Strobel e Maestri (2021). A justificativa para a escolha se faz principalmente pelo tempo de funcionamento do projeto, tendo como público estudantes que ainda não são alfabetizados na L2, no entanto, a professora Keila afirma que usam suportes para gêneros digitais, uma vez que utilizam da produção de vídeo. Outro fato relevante é a intencionalidade do ensino alinhado com as demandas da cultura surda e cultura nacional, além disso, percebemos uma preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano, capaz de questionar a realidade e de modificá-la por meio de práticas letradas.

Nesse sentido, as professoras utilizam dos Multiletramentos para estimular o uso das ferramentas das mídias sociais e mídias físicas para desenvolver nos/as estudantes habilidades técnicas para operar não apenas os aplicativos, mas que sejam capazes de desenvolver a L2, para tanto respeitam a cultura surda e dela se

apropriam para auxiliar os/as estudantes na construção individual ou coletiva da comunicação multissemiótica e percebemos também na fala da professora Keila que elas corroboram com Rojo (2012) no anseio de que seus estudantes se tornem usuários funcionais e produtores de sentidos.

Com o objetivo de obter dados que revelem ou não se os/as professores/as participam das práticas de Multiletramentos dos seus estudantes, foi perguntado: Você acompanha a escrita ou sinalização de seus/suas estudantes nos grupos de mídias sociais ou outras mídias digitais? Quais delas eles/as mais utilizam? Quais estratégias na sua percepção eles/as utilizam para compreender o português escrito?

As professoras responderam que:

Eu acompanho o grupo e os status do *WhatsApp* e *Instagram*. Eu vejo que eles recorrem à **leitura das figurinhas (gifs), e das imagens e depois eles tentam fazer a leitura do texto em português**, é como se eles tentassem lembrar das aulas, e fizessem o mesmo que fazem no quadro, primeiro **olham a imagem para depois sinalizar** e só depois escrever. (Professora Eunice).

Eu estou sempre de olho, principalmente no grupo que a gente mantém do *WhatsApp*, onde eles se comunicam mais por **emojis** e cada emoji para eles tem um significado visual que representa uma linguagem. E aí eu procuro sempre estar tentando entender o que eles estão querendo dizer com as figurinhas, né? E também eles usam bastante os **vídeos que eles gravam em Libras** para tentar se comunicar uns com os outros. Em tudo isso eu vejo que eles usam como estratégia para entendimento da língua escrita. Eles fazem **a associação do vídeo ou do emoji com as palavras em português**. A gente faz uma associação principalmente de palavras mais simples, dissílabas ou trissílabas. Pois estas conseguem compreender melhor. (Professora Ester)

Sim. Principalmente no grupo de *WhatsApp*. Eles preferem **a sinalização, figurinhas**, quanto a escrita do português, alguns leem, os outros fazem associação com as respostas dos colegas, ou com palavras aprendidas em aulas anteriores. Nesse segundo ano e meio de projeto, vimos o quanto eles **avançaram na leitura, escrita**, convivência e no uso correto da Libras. É muito gratificante ver como eles estão se desenvolvendo. (Professora Keila)

As professoras Eunice e Keila fazem menção da estratégia de escrita e leitura coletiva, no entanto, na expectativa de escrever o texto na L2 os/as estudantes compartilham em cascata diversas semioses que vão se completando a fim de permitir a comunicação nas mídias sociais, sobre isso a Professora Ester aponta que eles recorrem à mediação linguística por alocação, interpretação textual e por tradução com a finalidade de aprenderem o português como L2.

Segundo as professoras, as escolhas para realizar a leitura ou digitação em mídias digitais se baseiam principalmente no domínio da Libras e no artefato cultural visualidade, pois, segundo as professoras, eles partem das imagens estáticas ou em movimento para associar com a L2.

Aproveitando a resposta da professora Ester, perguntamos: você consegue perceber a utilização de posts, por exemplo, no Instagram, onde eles utilizam tanto o vídeo como também o texto escrito? A professora Ester, afirmou que:

Eu já percebi principalmente no Instagram, eles fazem **uso daquela ferramenta do copia e cola**, principalmente quando é aniversário de alguém, eles pegam um texto bem escrito, de uma mensagem positiva de felicitação de aniversário. Então eu acho que eles procuram porque eu nunca vi eles fazendo. Eu acho que eles **procuram na internet conforme o conhecimento que eles têm**, copia e cola, porque essas ferramentas da internet eles conseguem assim, com muita facilidade, usar melhor do que a gente. Eles conseguem entender as funcionalidades. **Eles sabem o significado de cada recurso que as mídias sociais têm**. Eles sabem usar todas elas e utilizam bastante a ferramenta do copia e cola.

Após este discurso sobre as felicitações de aniversários, perguntamos se é possível perceber outros gêneros, por exemplo, convites para eventos ou então alguma mensagem em uma situação difícil, ou somente de aniversário.

Geralmente quando tem algum evento que eles têm familiaridade, principalmente quando é relacionada a Libras, eles até possuem outras mídias sociais, com acesso em libras. **Então, quando é um, tipo, uma palestra ou um encontro de religião**, eles estão sempre fazendo esse **convite** para as pessoas também. (Professora Ester)

A professora Ester admite em sua fala que não trabalhou especificamente o gênero post, no entanto, os/as alunos/as recorrem a textos de outros produtores, ressaltamos que a escolha se trata de um exercício de análise crítica no entendimento de Rojo (2012), pois para selecionar qual mensagem enviar os/as estudantes precisam fazer uma leitura das semioses, expressões referenciais e até mesmo texto na modalidade escrita e assim enviar as felicitações de aniversário ou uma mensagem de solidariedade a alguém conhecido. Indubitavelmente, ao enviar uma mensagem os/as estudantes surdos/as estão realizando um **redesigned** e desencadeia outro, pois o/a interlocutor/a da mensagem irá ressignificar pela sua historicidade.

Na sequência, percebemos que devido ao pertencimento à comunidade surda, os/as estudantes procuram eventos que sejam de seus interesses, religiosos ou acadêmicos e pela necessidade de se encontrar com os seus pares, sejam os organizadores dos eventos ou com colegas surdos/as. Os/As estudantes enviam ou produzem convites para envio, o que se trata de uma de análise crítica, mas também uma prática transformada, visto que, estes/as alunos/as modificam o texto original por sua inserção no evento (ao informar que irão participar) e pelo convite pessoal a outros/as colegas.

Com o intuito de compreender como os/as surdos/as aprendem o português utilizando dos designers disponíveis, foi perguntado às professoras e aos/as estudantes: Qual estratégia os/as surdos/as utilizam quando não conseguem fazer a interpretação do texto escrito em português nas mídias sociais?

Para esta indagação obtivemos as seguintes afirmações:

Depende, às vezes respondemos **com uma imagem**, às vezes a Ester faz um **vídeo em Libras**, mas nos últimos meses vejo que tem o Davi e o Abimael que já **esperam a resposta também em português**. É muito gratificante, a mãe do Davi está tão feliz com o desenvolvimento dele, ela disse que ele pode até faltar na aula da escola regular, mas as aulas bilíngues de jeito nenhum. (Professora Eunice).

No caso das mídias sociais, quando eles não compreendem, eles sempre entram em contato conosco. O que nos instiga a fazer **vídeos em Libras** para eles compreenderem o que aquele texto quer dizer. E eles fazem muito isso. Quando eles não entendem, eles postam o ponto de interrogação, eles compreendem que indica dúvida ou intenção de fazer uma pergunta. Interessante que **isso já vem de antes do projeto, já compreendiam que o ponto de interrogação representa uma pergunta**, acredito que eles observavam o uso nos outros grupos. Quando a gente vê o pontinho já tratamos de gravar o vídeo para explicar os conceitos. **Então a Libras é o artefato cultural que mais gera compreensão**. Às vezes usamos envio ou **reenvio de imagens, fotografia de uma imagem**, mas apenas quando eles têm dúvida. Mas quando eles captam a mensagem, principalmente quando a imagem é bem simples, bem sucinta, bem objetiva no que ela quer transmitir, eles não perguntam. Percebo também Edigar, que às vezes eles mesmos se ajudam, tipo, se alguém colocou um texto e um deles não entendeu, aquele que postou ou outro que compreendeu o texto escrito posta uma imagem para representar o texto escrito, eles pesquisam a imagem e aí traz pra fazer essa associação, mas eles pegam apenas aquelas palavras que eles têm certeza do significado em Libras e da escrita. (Ester)

Eu vou lendo as palavras que conheço os sinais e tento compreender o contexto geral pelo contexto. **Imagens, gifs, vídeos, memes ajudam a compreender**. Caso tenha palavras que não conheço o significado **posso pedir a explicação mais visual, vídeo em libras, imagem, videochamada, meme ou algo parecido**. (Estudante Davi)

Eu **envio uma foto e pergunto, essa palavra significa o quê?** Às vezes me respondem em Libras e eu entendo o significado. (André)

Os/As estudantes de escolas bilíngues são estimulados continuamente a aprenderem o português como L2, no entanto, na aprendizagem de toda língua, o/a estudante precisa participar de eventos comunicativos que utilizem a L2. No que diz respeito à pessoa com surdez, as mídias sociais parecem atender a esse requisito, e ao compartilhar desses eventos os/as estudantes surdos/as encontram palavras com as quais não tiveram contato prévio, desse modo precisam conhecer os conceitos, sobre isso professoras e estudantes concordam que a melhor estratégia para conceituar é por meio da Libras, nas mídias sociais ela ocorre por

meio de envio de vídeos e videochamadas, o que exige das professoras e estudantes habilidades para uso das ferramentas.

Outra estratégia utilizada é mencionada pela professora Keila: “os nossos alunos fazem *lives* quase diariamente”. Na observação, percebemos que as videochamadas acontecem quase diariamente no *WhatsApp* ou *lives* no Instagram. As conversas tratam de temas diversos, algumas vezes alinhavam-se aos temas das aulas e outras vezes versavam sobre temas livres. O ato de ligar para várias pessoas ou iniciar uma transmissão ao vivo é um letramento emergente que os/as surdos/as do projeto parecem dominar.

Além disso, os/as estudantes apontaram quais estratégias utilizam para solicitar ajuda quando não compreendem parte do texto, pois eles/as podem não conhecer uma palavra, o que dificulta a significação do contexto geral de determinado texto com múltiplas linguagens. Em se tratando de um texto na L2, o estudante Davi explicou que utiliza processos de alocação, interpretação e compreensão geral do texto para significar uma palavra que ele não conhecia. Caso não obtenha êxito, para requisitar auxílio, ele usa de outras semioses: vídeo em libras, imagem, videochamada e meme. O estudante André *printa* a tela marca a palavra e reenvia ao grupo com a pergunta, “essa palavra significa o quê?”, com isso, observamos que os alunos recorrem ao artefato visualidade para requisitar ajuda sobre os significados de palavras por eles desconhecidos.

A professora Ester aponta para práticas de letramentos utilizadas para requisitar ajuda apresentadas pelos/as estudantes que não foram ensinadas na escola, no entanto, surgiram pela observação de práticas situadas de letramentos mediante o uso de tecnologia, o que corrobora com o letramento visual. Nesse aspecto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam a importância da Pedagogia dos Multiletramentos por entenderem que o ensino precisa ser contextualizado com demandas e cultura do/a estudante.

No decorrer da observação e da entrevista, percebemos que as professoras procuram planejar suas aulas respeitando a cultura

surda e o nível sociolinguístico de cada estudante manifestado pelos textos multissemióticos e para conhecer a intencionalidade do uso da cultura perguntamos: Como o/a professor/a do projeto bilíngue de Picos se utiliza dos textos dos ambientes digitais para correlacionar com a cultura surda e o ensino do português como L2?

As professoras relataram que:

Como já mencionei, utilizamos de todos os artefatos culturais, imagens, vídeos e na metodologia consideramos o verbo-visual, a língua dos nossos alunos. Inclusive, envolvemos eles na **produção de imagens, vídeos, cartazes, produção de textos individuais e compartilhados**. Buscamos valorizar a histórias e sua cultura. Até porque não tem como ignorar o contexto histórico deles. E por isso **aproveitamos os textos dos ambientes digitais produzidos por eles ou por outras pessoas da comunidade surda**. (Professora Keila)

Nossa, que pergunta difícil, me explica melhor... Sim, entendi, **usamos imagens, tentamos aproveitar as experiências deles dentro da comunidade**, as coisas que eles gostam, aproveitamos **principalmente a Libras**, pois de todas as coisas, essa é a linguagem que eles mais conseguem entender. Na outra escola eles não têm aulas em Libras e alguns não têm intérpretes, o que prejudica, inclusive o Renilson disse que sem intérprete é impossível aprender o português nessas escolas, além do isolamento que ele relata sofrer por falta da língua, nossa, quando eles estão no projeto bilíngue eles ficam felizes, antes do projeto a minha comunicação com ele era difícil. Eu me lembro de um amigo me orientando e dizendo que ele precisava aprender a conversar para desgrudar do celular. Hoje é o Renilson que reclama de atenção caso eu não converse com ele, eu aprendi a me posicionar para ele me ver e **ler até meus gestos**. (Professora Eunice)

Principalmente na questão de resolução de conflitos. E aqui eles têm muito essa questão dos conflitos. Então **a maioria dos vídeos que eles estão produzindo geralmente é o reflexo de um conflito**. Então, a gente traz pra sala de aula para tentar resolver esse conflito e acaba dando certo, né? Para solucionar um problema que surgiu ou numa rede social, na verdade, **um mal-entendido que geralmente é isso que acontece mesmo**, eles veem uma imagem e pensam que se trata de uma coisa e por vezes é outra. Então, para resolver essas questões de conflito, a gente traz para o ambiente escolar e vamos trabalhar essa questão e resolver. Já aconteceu do conflito ser por não compreender o texto na língua portuguesa na modalidade escrita. Até porque, como tem uns que estão em um nível de compreensão de semiose

mais avançado que outros, acaba o desentendimento acontecendo justamente por isso. Gerando esse conflito, eles começam a colocar os emojis e as figurinhas de raiva, daí a gente vai entender, né? **O chicotinho, o demoniozinho**, mostrando que ali tem um conflito embutido. Então a gente traz para sala de aula e trabalha com eles essa questão. (Professora Ester)

A Professora Keila afirmou que os textos em língua portuguesa na modalidade escrita e que circulam nas mídias sociais são utilizados para produção de imagens, a exemplo dos posts utilizados pelos candidatos à presidência do projeto bilíngue, além disso, as motivações para a produção de vídeos iniciam ou a partir das dificuldades de compreensão da L2, ou pela necessidade de se expressarem na sua L1. Nesse sentido, a Professora Eunice concorda com Gesser (2009) quando afirma que utilizar da Libras no contexto acadêmico, é garantir aos/as estudantes surdos/as a não construção de uma memória negativa com relação à aprendizagem do português como L2, além de assegurar equidade na exposição dos conteúdos acadêmicos.

No tocante às demandas que surgem pelo convívio, a Professora Ester afirma que utiliza dos textos dos ambientes digitais com foco na cultura surda e o ensino do português como L2 na tentativa de resolver conflitos que surgem por um mal-entendido de alguma semiose postada na rede social, subentendendo-se que os/as estudantes podem discutir pelo *chat*, fazer comentários indelicados e até xingamentos, realizados com uso do português na modalidade escrita, recursos imagéticos como emoji, imagens, vídeos, dentre outras linguagens.

Perguntamos à Professora Ester de que modo ela se utiliza dos multiletramentos para mediar a resolução de conflitos. Sobre isso ela afirmou:

A princípio, eu procuro resolver no *WhatsApp*, **trago artefatos culturais como livros da comunidade surda, vídeos sinalizados ou com legenda** para mostrar a importância de conviver em paz com as pessoas e assim na sala aula poder produzir um texto na modalidade escrita. Só que, como eu disse, a maioria deles ainda não conseguem desenvolver um texto maior. São mais textos curtos, simples. (Professora Ester)

A estratégia da professora para ensinar a L2 é aproveitar toda e qualquer demanda que surgir. No tocante à resolução de conflitos, que é uma demanda própria da idade dos/as estudantes do projeto, ela utiliza artefatos culturais como a literatura surda, postagem de vídeos com exposição oral/sinalizada e vídeos com legendas. Além disso, a professora elucida que conhece o nível de interlíngua de seus/suas estudantes e respeita-o para produzir ou solicitar produções na L2.

No discurso da professora, podemos inferir ainda que a maioria dos/as estudantes já passou da etapa IL1 e consegue utilizar a L1 para comunicar, por isso as professoras agem segundo os apontamentos de Quadros e Schmiedt (2006). Para estas autoras, os textos devem ser discutidos na L1, de modo que os alunos encontrem referentes linguísticos e compreendam os elementos visuais e posteriormente façam a leitura das multimesagens dos textos digitais, desse modo o/a estudante reflete sobre o discurso dos/as colegas ao tempo que compreende o contexto do diálogo.

Após essa compreensão, a professora solicita um texto com base no tema que gerou a discórdia, desse modo, os/as estudantes a depender da etapa de escrita e leitura na qual se encontram, participam, de um evento concreto, ao tempo que exercitam a IL2 e IL3.

Com base no exposto pela professora Ester a respeito de considerar o nível de interlíngua, é relevante destacar que na escola bilíngue os/as professores/as não devem infantilizar os livros para os/as estudantes de IL3. Com isso pretendemos corroborar com o anunciado por Pimenta (2020) no vídeo disponibilizado no canal do Youtube (INES DDHCT), o pesquisador surdo afirma que os textos escritos em português devem ser apresentados aos/as estudantes sem adaptações para que se familiarizem com a estrutura da L2 e assim adquiram competências tradutórias para a L1.

A Professora Ester afirmou ainda que:

e estou muito satisfeita com o nível de desenvolvimento de quatro alunos que já estão se sobressaindo melhor, estão escrevendo mais, entendendo mais o que outros escrevem nas mídias sociais, é o meio que eles mais usam.

Temos alunos que ainda estão no processo de alfabetização, são os alunos menores que tem oito anos e estão nas séries iniciais, estes estão num nível cognitivo e letramento razoável para a idade deles. (Professora Ester)

Ainda sobre o processo de escrita dos/as estudantes surdos/as é relevante destacar que requer, segundo Brochado (2003), treino extensivo para aos poucos abonar a mesclagem da estrutura das línguas de contato e usar a predominantemente a estrutura da L2. A professora parece compreender que para ser letrado no contexto atual é necessário que os/as estudantes produzam textos nos espaços virtuais, o que, segundo ela, tem acontecido de forma satisfatória, visto que seus alunos escrevem diariamente nesses espaços.

A professora expressa ainda a satisfação pelo desenvolvimento da escrita desses estudantes, além de deixar implícito que eles/as começaram estudar o português como L2 tardiamente e expõe que têm outros/as mais novos/as, que devido à idade e série não atingiram ainda o nível de IL3, no entanto, como iniciaram os estudos da L2 na idade adequada é provável que consigam um desenvolvimento ainda melhor do que aqueles que iniciaram tardiamente.

Na perspectiva das docentes, é possível ensinar o português como segunda língua para surdos/as em ambientes bilíngues, mas é necessário comprometimento e interesse em interagir por meio das mídias sociais, ter atenção aos detalhes das linguagens para entender o que os/as estudantes surdos/as querem comunicar, o/a professor/a não pode negar a existência dos gêneros digitais muito pelo contrário precisa permitir que eles migrem para a sala física e da sala física retornem para a virtual. Por outro lado, o/a estudante precisa ter domínio das ferramentas e das funcionalidades dos gêneros para que se façam compreender.

5.5 Imagem, o som do design

Os/As surdos/as não estão em uma bolha resguardada da comunidade ouvinte, pelo contrário, nas últimas décadas eles/as

aprenderam que podem interagir com a diversidade cultural da sociedade moderna e assim apresentar a sua própria cultura, principalmente pelo uso de tecnologias. A participação ativa em esferas comunicativas digitais estimula a aprendizagem do português ao tempo que os permite usar outras linguagens como mediação para a aprendizagem.

Nesta seção, apresentamos, apontamentos para leitura e escrita de textos multissemióticos pelo olhar experiente dos/as surdos/as do Projeto Bilíngue Libras para falar, Português para escrever.

Após a apresentação pessoal de cada aluno/a, foi perguntado: quando o texto é postado com mais uma linguagem (língua portuguesa, imagem, vídeo, *gifs*), o que você costuma analisar primeiro? Para esta indagação, os/as alunos/as responderam:

Acho que a **imagem me ajuda a entender** as outras. (André)

Eu procuro **entender a imagem**, se tiver movimento ou **mudança de telas**, sei que querem **me dizer algo**. (Quezia)

Eu tento ver todas, mas se tiver em Libras, eu olho primeiro a sinalização, depois as imagens. **Se não tem Libras, olho a imagem**. (Davi)

Prefiro outras **linguagens juntas ao texto** escrito porque o **português sozinho é mais difícil**. (Sophia)

Os discursos dos/as estudantes surdos/as apontam para um atravessamento de ordem cultural, pois o suporte para leitura dos textos permite que eles/as utilizem tanto da cultura surda em ambientes midiáticos que possuem uma linguagem própria como o uso constante de linguagens visuais, por isso o estudante André e a colega surda Quezia optam por fazer a leitura inicialmente da imagem, procuram conhecer as informações contidas, seja ela estática ou em movimento; no entendimento deles, as imagens apresentam informações únicas que se unem a outras linguagens para significar o texto.

No entanto, se eles/as estão vendo um texto gravado em vídeo sinalizado, conforme aponta o estudante Davi, a análise recai inicialmente sobre a sinalização e posteriormente sobre a imagem e por fim é analisado o texto na L2. Inferimos que os/as alunos/as procuram entender o discurso a partir da semiose que para eles é mais confortável, isto não significa que os/as estudantes não analisam as outras, apenas que eles preferem iniciar pela L1, mas compreendem que até o movimento na mudança de tela é uma linguagem, como aponta a estudante Quezia.

Ainda sobre a leitura de textos multissemióticos, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que o ato de ler é complexo e exige do leitor uma conduta ativa, a este respeito o estudante Davi inicia o processo de leitura pela sua língua e posteriormente procura traduzir as imagens, a sua estratégia de leitura é um exercício de alocação por tradução, o estudante atribui mentalmente sinais para realizar a leitura.

Quanto à estratégia de analisar inicialmente a imagem, parece ser uma tentativa de entender o significado geral dos textos multissemióticos, verificar mesmo que de forma inconsciente o que comunica os elementos descritos por Kress e Van Leeuwen (2006) dentro da categorização narrativa (ator, meta, vetores e as expressões referenciais). Ao olhar a imagem o/a surdo/a procura compreender quem faz a ação, quem a recebe, para onde apontam os vetores e quais efeitos de sentidos são produzidos pelas expressões referenciais.

As estratégias descritas nos parágrafos anteriores certamente contribuem com aprendizagem do português como L2, mas é imprescindível que os estudantes alcancem a proficiência bilíngue, no que lhe concerne, Brochado (2003) afirma que para alcançar o nível de IL3 na escrita, os/as surdos/a precisam ter o domínio da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Nesse sentido, para alcançar a segurança na L2, os/as surdos/as precisam alinhar as postagens escritas e/ou com muitas linguagens com os conteúdos trabalhados na sala bilíngue. No entanto, mais do que estruturar a frase é

necessário haver comunicação e que por meio dela o/a surdo/ consiga responder suas demandas.

Após verificarmos as estratégias de leitura, pretendíamos verificar se havia ou não escrita de textos em L2 e/ou textos multissemióticos, produzidos por estudantes surdos/as do projeto bilíngue de Picos. Por isso direcionamos a seguinte pergunta: você costuma enviar textos escritos ou por meio de outras linguagens nas mídias sociais. Sobre isto nos afirmaram:

Sim, **costumo cumprimentar os amigos**, mas às vezes gravo o vídeo também para convidar para **jogar free fire**. O Davi e o Ranilson. (André)

Sim (Quezia)

Sim, tento primeiro digitar. (Davi)

Sim, uso **fotos mais do que texto, prefiro vídeos em Libras**, é mais fácil de compreender. (Sophia)

A necessidade de usar a L2 se faz no momento em que o/a surdo/a ingressa em determinada mídia social, sobre o tema, todos os/as surdos/as entrevistados/as afirmaram que enviam textos digitados. Pimenta, Strobel e Maestri (2021) estudando a alfabetização bilíngue apontam para a importância da alocação, onde os/as estudantes podem iniciar o estudo de determinado tema em uma língua e continuar em outra, essa estratégia que pode ser usada tanto na escrita como na leitura auxilia segundo os autores, na aprendizagem em contextos bilíngues.

É relevante destacar que no decorrer do ano as professoras utilizaram todas as linguagens discutidas neste trabalho para comunicar com os/as estudantes, no entanto, no mês de novembro de 2022 percebemos textos com estrutura gramatical adequada ao nível IL3, é um estímulo para que os/as alunos/as também façam postagens desse tipo.

Sobre o tema, a estudante Sophia afirmou que produz texto em Libras e também em português na modalidade escrita, além disso, como as professoras relataram nas entrevistas, os textos que

circulam nas mídias sociais são discutidas na sala bilíngue; desse modo, as demandas dos/as estudantes determinam os textos que serão estudados na sala de aula, além de permitir que o/a professor/a selecione termos que carecem de uma intervenção conceitual por meio da L1.

Ao analisar as respostas dos/as estudantes, surgiu outro suporte para textos multissemióticos: os jogos virtuais; sobre o tema, durante a revisão da literatura, não abordamos gamificação, mas o estudante André mencionou que usa as mídias sociais para convidar amigos para jogar virtualmente, o que nos direcionou a perguntar: Os *games* apresentam interfaces que exigem leitura, como você faz para iniciar e sequenciar o jogo?

Os estudantes André e Davi asseveraram:

Eu procuro por cor, o botão vermelho para começar, vejo os elementos que estão na tela, O *Free Fire* eu já sei, olho as cores, azul, amarelo... azul às vezes é prejuízo. No *Instagram* tem muitas pessoas de São Paulo com quem eu jogo, surdos, ouvintes. (André)

[...] associamos os comandos com textos geralmente pelas cores, antes nós pedíamos ajuda dos ouvintes. (Davi)

Pimenta, Strobel e Maestri (2021) afirmam que os/as estudantes bilíngues que fazem uso do Método Letrônico se beneficiam dos jogos, no livro ao qual fazemos referência, podemos perceber uma preferência aos jogos concretos, mas ele/as não eximem os virtuais. Para os estudantes André e Davi o jogo é uma oportunidade para conhecer pessoas de outros estados, mas também serve ao propósito da escola bilíngue, visto que há padrões recorrentes nos jogos, como a escolha das cores dos botões que são utilizados para iniciar o jogo, cancelar comandos, dentre outros recursos que servem de pistas para interpretação textual, além desses, há possibilidade de interação com eventos de letramento no *chat* do jogo.

E o contexto específico do jogo exige do/a jogador/a interpretação textual. A este respeito, Davi afirma fazer a

interpretação associada aos comandos do jogo e aos textos, além da narrativa existente em alguns jogos que pode estimular o jogador a fazer a leitura e usar os referentes imagéticos do próprio jogo para facilitar a compreensão de seus usuários.

Ainda na entrevista com os/as estudantes, perguntamos sobre a interpretação das semioses utilizadas no *WhatsApp*. O nosso objetivo com essa pergunta era entender se eles/as faziam uso das ferramentas com intencionalidade. De modo direto, nos apresentaram as seguintes afirmações:

Sei, o coração, por exemplo, pode ser uma pergunta, você quer namorar comigo? Eu respondo que não, não quero namorar ouvinte. (André)

Eu sei, mas gosto mais de Libras. (Quezia)

Sei, gosto muito de imagens. (Sophia)

André, Quezia e Sophia afirmam saber interpretar, o estudante Davi não quis se manifestar sobre a questão, mas somente a resposta do André é clara, ele trouxe um exemplo para apoiar seu argumento e evidenciar que os ouvintes que não sabem Libras usam estratégias imagéticas para comunicar com surdos/as, no seu exemplo utiliza a língua portuguesa e apresenta traços de criticidade, embora ele não deixa claro o porquê do seu posicionamento, afirma que não deseja namorar ouvintes. Com isso, queremos argumentar que surdos/as podem responder utilizando a língua portuguesa na modalidade escrita a questionamentos realizados por semioses não verbais.

Com o objetivo de conhecer quais práticas laborais estimulam os letramentos dos/as surdos/as, fizemos a seguinte pergunta: No futuro você quer exercer qual profissão? Em sua opinião, aprender o português é importante? Por quê?

Eu quero trabalhar como pedreiro, já faço construção como ajudante. E sei um pouco de português, é importante para comunicar com ouvintes. (André)

No momento trabalho aos sábados e domingos na casa da minha avó, às vezes ela me chama pela rede social e explico para ela esperar um pouco até terminar o que estou fazendo. Sim, auxilia no supermercado, e já comprei roupas e perfume pelo WhatsApp usando português. (Quezia)

Eu quero ser motorista de ônibus, por isso eu estudo, preciso da carteira de motorista, para ler as placas no trânsito. (Davi)

Não sei ainda. Mas sei que o português é importante, penso se eu viajar, posso precisar conversar com um policial...ou para as pessoas que trabalham. (Sophia)

No discurso do estudante André, ele não aponta como a L2 pode ajudá-lo em futuras práticas laborais, mas evidencia que precisa do português para se comunicar com pessoas ouvintes. O pressuposto expresso por ele, assim como por Sophia, é que embora possuam uma língua na modalidade gestual espacial, carecem aprender o português escrito para interagir com aqueles que não sabem Libras. Os documentos legais embasam seus pensamentos, pois a legislação brasileira, inclusive no Decreto 5626/2005, que regulamentou a Libras, afirma que o surdo precisa aprender o português como segunda língua. (BRASIL 2005).

Quezia afirmou interagir por L2 com a sua avó, além disso, ela aponta o uso das mídias digitais para comprar, o que exige dela o uso de letramentos emergentes como fazer PIX ou pagar com cartão. Analisar criticamente para não cair em golpes ou pagar além do necessário. Não presenciamos aulas com esse foco, mas certamente são necessárias.

Davi afirma que o trabalho que ele sonha em exercer requer conhecimentos da L2. Ele afirmou ainda, “todos os dias tenho contato com o português nas redes sociais”, ele parece compreender que para exercer uma profissão no Brasil precisa dominar a L2 e usa as mídias sociais para exercitar a sua escrita. Sophia corrobora com o entendimento de Davi, afirmando: “sim, as mídias sociais me ajuda a aprender o português, posso, por exemplo, usar a videochamada e perguntar o significado de uma palavra”.

Com base nas análises, constatamos que o uso dos Multiletramentos são indispensáveis no ensino bilíngues de surdo/as, pois favorece a participação de pessoas com surdez em eventos de letramentos, além de possibilitar que elas participem de diálogos por meio da L2 e sustente o seu posicionamento com base em recursos multissemióticos extraídos de *sites* e/ou de mídias sociais. Além disso, o uso das mídias sociais insere os/as estudantes em ciclo de linguagens, por conseguinte, na medida em que interagem por meio de uma semiose são submetidos a outras o que favorece a aquisição da L2.

A seguir apresentamos as considerações finais sobre pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurou compreender como os textos que circulam em ambientes digitais, permeados por multiletramentos, contribuem para a aprendizagem do português como segunda língua em espaços bilíngues. Buscamos identificar as práticas de multiletramentos usadas pelos/as surdos/as que podem se relacionar com o ensino do português como L2, investigamos também como os multiletramentos auxiliam na leitura e produção nesses ambientes e analisamos como o/a professor/a se utiliza dos textos dos ambientes digitais para relacionar com a cultura surda e, conseqüentemente, auxiliar no multiletramentos de estudantes surdos/as.

Além disso, nas mídias sociais os/as estudantes, fazem um movimento contínuo da sala de aula para ambientes digitais, levando consigo os vocabulários e os gêneros com os quais têm contato. Nesse sentido, as produções dos/as estudantes nas mídias sociais são determinantes no planejamento da aula e auxiliam os/as professores/as nas escolhas dos gêneros e temas discutidos na sala de aula.

Por outro lado, o/a professor/a precisa se atentar aos diálogos que ocorrem nas mídias digitais para perceber quais linguagens são usadas por seus/suas estudantes, compreender o que comunicam e como usá-las em benefício do ensino da L2. Além disso, é imprescindível que o/a docente utilize as demandas dos/as estudantes percebidas nas mídias sociais para planejar aulas com múltiplas semioses utilizando de gêneros que possuam traços da cultura surda, a exemplo das improvisações teatrais, produção de *posts*, participação em diálogos pelos *chats* ou *status*, confecção de convites digitais, produção e compartilhamento de vídeos convites dentre outros que permitem o uso de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, é relevante que o/a docente estimule práticas de interpretação textual, alocação bilíngue e tradução de modo que a L2 seja estudada instigando a produção oral/sinalizada e textual

considerando principalmente a L1 e a cultura surda para que o/a estudante tenha referentes linguísticos na sua língua e as demais semioses operem na significação (*designing*) e ressignificação (*redesigned*) percebida quando o/a surdo/a cria ou adapta uma linguagem para ser reenviada.

Ainda observando como o/a professor/a pode utilizar as mídias digitais para auxiliar os/as estudantes surdos/as na aprendizagem da L2, é relevante destacar que ele/a precisa observar a produção escrita nas mídias digitais para identificar em qual nível de interlíngua os/as estudantes se encontram, e a partir dessa identificação estimular a produção de gêneros digitais utilizados/as por esses/as alunos/as. Pois com base na revisão da literatura e das análises deste trabalho, inferimos que ensinar estudantes surdos/as a partir dos gêneros digitais motiva a aprendizagem da L2, uma vez que ela se torna significativa e eficiente.

Além disso, é importante que os gêneros utilizados na sala de aula migrem para o digital, principalmente aqueles construídos coletivamente; nessa perspectiva, percebemos que as docentes instigam a participação colaborativa dos/as estudantes, tanto para formar laços entre os/as participantes do projeto como permitir que todos conheçam os gêneros utilizados na esfera digital tanto quanto na esfera acadêmica e social.

Por meio de artefatos culturais e dos textos que circulam nas mídias sociais, os/as docentes contribuem para o desenvolvimento da sinalização e análise crítica, trabalham o imaginário pelo viés do ser surdo/a, o que propicia a aproximação dos textos com a realidade multicultural, além de estudar letramentos indispensáveis para exercer a cidadania de forma autônoma e desenvolver a criticidade. E para motivar o estudo da L2, os/as docentes podem aproveitar toda e qualquer demanda que surgir, e por meio de artefatos culturais como a literatura surda, postagem de vídeos com exposição oral/sinalizada e vídeos com legendas, solicitar a produções na L2 respeitando o nível de interlíngua de cada discente.

No entanto, faltam oficinas para criação de textos, os gêneros utilizados em sua maioria não contaram com discussões teóricas

que mostrassem tipologia ou funções sociocomunicativas dos gêneros, além disso, em se tratando dos Multiletramentos não houve ensino de como usar ferramentas ou como produzir textos multissemióticos. Em defesa das professoras, afirmamos que o projeto é relativamente novo e surgiu no auge da pandemia, além disso, elas iniciaram com estudantes que não eram alfabetizados em Libras.

Os/As estudantes de escolas bilíngues que participam das mídias sociais utilizam das semioses desses ambientes para comunicar entre si e com ouvintes, e são estimulados/as a usarem expressões referenciais ou textos na L2 devido ao contato com conceitos estudados na escola bilíngue.

No entanto, os/as estudantes apresentaram habilidades adquiridas pelo artefato de visualidade e mesmo sem orientação conseguem utilizar as funcionalidades das mídias sociais para enviar e responder por meio de semioses. Ademais, alguns utilizaram aplicativos de edição de fotos, tanto para edição da imagem como para a inserção de outros elementos: textos, consideração de tamanhos, cores, inserção de outras imagens, além das escolhas de palavras que servem de expressões referenciais, bem como valores da sua cultural e da cultura nacional.

Os textos que circulam nas mídias digitais favorecem também a aprendizagem da L2 pela possibilidade da produção acontecer a partir de outras ou por pesquisas realizadas com intuito de expandir o conhecimento sobre temas de interesse do grupo. Nesse sentido, os/as estudantes podem consultar a grafia de uma palavra, copiar e colar elementos imagéticos da internet e ainda exercitarem a leitura e escrita da L2.

Como estratégias de leitura ou escrita em mídias digitais, os/as alunos/as procuram referentes linguísticos na L1 e referentes visuais no processo de alocação bilíngue, interpretação textual e tradução, fazem a leitura das semioses por associação com os textos ou expressões referenciais. Em caso de dúvida ou desconhecimento de conceitos, os/as estudantes optam em sua maioria por solicitar explicações em Libras que podem ocorrer por videochamada, envio

de imagens, vídeos sinalizados próprios, do *YouTube* ou ainda discussão sinalizada em sala de aula.

Nesse sentido, os elementos multissemióticos são aliados do ensino da L2 para surdos/as, uma vez que comunicam sem dependência do som, permitem que os/as surdos/as que estão em qualquer nível de interlíngua possam participar dos eventos de letramentos.

Constatamos que os textos que circulam em ambientes digitais, permeados por Multiletramentos, contribuem para a aprendizagem do português como segunda língua em espaços bilíngues, pois o uso das mídias sociais estimula a participação contínua dos/as estudantes em diálogos multissemióticos, que servem de referentes para aprendizagem da L2.

Para ler e produzir textos nas mídias sociais, os estudantes se apoiam principalmente em elementos semióticos que se aproximam de sua cultura. Em primeira instância, analisam os elementos em Libras, posteriormente fazem a leitura das semioses visuais e da L2, por meio da interpretação textual, tradução e alocação bilíngue; no que tange à escrita, utilizam o vocabulário adquirido nas aulas bilíngues ou pistas semióticas.

E em detrimento à produção nas mídias sociais, cabe ao/a professor/a bilíngue acompanhar os diálogos nas mídias sociais e recorrer às demandas apontadas por eles para planejar aulas multiletradas engendradas por gêneros que permitam o uso de múltiplas semioses.

Em função da indisponibilidade de tempo para concluir esta pesquisa, recomendamos para trabalhos futuros, práticas de ensino no formato de oficinas de produção e leitura de textos multissemióticos em ambientes educacionais bilíngues para surdos/as. Além disso, sugerimos que seja elaborada por meio de pesquisa-ação, uma metodologia visual aplicável no ensino de surdos/as em contextos bilíngues que se utilize dos Multiletramentos e da cultura surda para embasar as práticas educacionais de surdos.

Também é tópico interessante, estudar as etapas de desenvolvimento da escrita e leitura de estudantes surdos/as com acesso a textos multissemióticos nas várias etapas de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de et al. **Letramento digital e ensino de língua portuguesa: propostas pedagógicas para a aprendizagem do surdo**. 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2006, p. 261 – 306.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os Gêneros do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D. **An Introduction to the Ecology of Written Language**. 1994.
- BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges. **A inclusão de pessoas com deficiência e o papel do educador especializado na escola regular: discurso, identidade e letramento**. Revista Latino americana de Estudios del Discurso, v. 19, n. 2, p. 111-127, 2019.
- BÍBLIA da Mulher: **leitura, devocional, estudo**. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014. p. 178.
- BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRAIT, Beth. **A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual.** Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, n. 1, 2009.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL . Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm: Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL . Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm: Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL . **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003.

CAPOVILLA, Fernando C. Capítulo III **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas:** pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. IN: SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, pp. 77-101.

- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura:** um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, 2010.
- COUTO, Cléber. **Casal feliz.** Ilustrações de Cleber Couto. Belém, 2010.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Cap. 2 **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato** intelectual. IN: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 31-50.
- FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexos, 2006
- GAMA, Flausino José. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos.* **Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E & S. Laemmert**, 1875.
- GESSER, Audrei. **Libras, que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIAMMELARO, Cínthia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda.** *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 509-527, 2013.
- GOETTERT, Nelson. **As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais.** *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. Porto Alegre: Penso, p. 125-142, 2019.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interativa.** São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson et al. **Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais.** 2018. Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras Libras.

HASTINGS, M. **Digital storytelling: a shareable media in education.** The University of Alabama Computers and Applied Technology Program. Technology Education: A series of case studies, 2009.

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

JUNIOR, NASCIMENTO. Nelson; PIMENTEL, Edson P.; DOTTA, Sílvia. **Humanização do ensino mediado por computador para possibilitar uma aprendizagem mais colaborativa e intuitiva.** SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, v. 22, 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Ensino de línguas e multiletramentos. **Enciclopédia de linguagem e educação**, v. 1, p. 195-211, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever.** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, v. 2010, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado de Letras, 1995.

KOJIMA, Catarina Kizuti; SEGALA, Sueli Ramalho. **Dicionário de língua de sinais.** São Paulo: Escala, 2003.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

LODI, A. C. B et al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; BARANI, Eleni. **Educação e Surdez:** um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. In: Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Petrópolis, n.8, set. 2011. Disponível em: <<http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>>: Acesso em: 13 abr. 2021

MACEDO, Celina Ramos Arruda. **Uma reflexão sobre os conceitos:** letramento, alfabetização e escolarização. GT de Psicolinguística da ANPOLL-TEP Textos em Psicolinguística, Pelotas, v. 1, p. 1-12, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (p. 152-178)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50.

MATOS, Paulo Eduardo de. **O uso de imagens no ensino de história para surdos**. Campinas, SP: [s.n]. 2019 Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335865>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, v. 3, p. 207, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MUNDO se aproxima da marca de 5 bilhões de usuários de internet, 63% da população. Insper, São Paulo, 02 de fev. 2022. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/noticias/mundo-se-aproxima-da-marca-de-5-bilhoes-de-usuarios-de-internet-63-site-insper-da-populacao/#:~:text=As%20plataformas%20sociais%20com%20maior,mundial%3A%20mais%20de%2034%25>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. **A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue**. IN: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015. pp. 137-162.

NOGUEIRA, A. S. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa.** SZUNDY, Paula Tatiane Carréra et al, p. 159-174, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. Revista **Signos**, vol.43, 2010, p. 183-203.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de surdos.** Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDesurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_surdos.pdf>: Acesso em: 14 abr. 2021

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Língua brasileira de sinais.** Batatais, São Paulo: Ação Educacional Claretiana, 2010.

PIMENTA, Nelson; STROBEL, Karin; MAESTRI, Rita. **As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e Português) dos estudantes surdos por meio do Método Letrônico.** In: Reis, Leidiani da Silva; Figueiredo, Alexandra Aparecida de Araújo (org.). Línguas de sinais de um continente a outro: atualidades linguísticas, culturais e de ensino. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 245-265.

PUENTE, Aníbal; ALVARADO, Jesús M.; HERRERA, Valéria. **Ortografia digital e língua de sinais como códigos alternativos para ler e escrever palavras para sinalizadores surdos chilenos.** American Annals of the surd , v. 151, n. 3, pág. 299-310, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, v. 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: **Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre: Armetd, 1997.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multileramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Letramento (s): **práticas de letramento em diferentes contextos**. _____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, p. 95-127, 2009.

SÁNCHEZ, Carlos. **La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes**. IN: SKLIAR, Carlos (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. V. 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. pp.35-45.

SCLIAR-CABRAL, L; SCLIAR-CABRAL, E. J. **Princípios do uso do sistema alfabético na língua portuguesa do Brasil**. 1998.

SCLIAR-CABRAL, L.; MORAIS, J.; NEPOMUCENO, L.; KOLINSKY, R. **The awareness of phonemes: So close-so far away**. International Journal of Psycholinguistics, 13, 211-240, 1997

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. pp. 7-32.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

DE SOUZA, Pedro Paulo Ubarana; SANTOS, Ricardo Yamashita. **Projeções Metafóricas em Libras: processos cognitivos subjacentes da formação da linguagem**. *revista Linguagem*, v. 31, n. 1, p. 35-56, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos**. Letras Libras-UFSC. Florianópolis-SC. 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDesurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaosurdos.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

THOMPSON, Kenneth. **Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo**. In SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) *Cultura, poder e educação Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2005.

STREIECHEN, E. M. Por que o surdo escreve diferente. **Revista Interlinguagens**. Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, v. 2, n. 02, 2011

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

VALSECHI, Geisielen Santana; MARTINS FILHO, Lourival José. **Currículo de libras em análise: possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental**. Florianópolis, 2020.
Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/GEISIELEN_SANTANA_VALSECRtçt,pHI_Tese_16154913800345_296.pdf: Acesso em: 22 jun. 2021.

VELOSO, Éden Veloso & MAIA, Valdeci Maia. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba – PR: Mão Sinais, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

As práticas de multiletramentos estão relacionadas às novas tecnologias e os significados atribuídos à leitura e a escrita resultam da interação de redes sociais (físicas ou virtuais) determinadas por práticas de letramento/s e os elementos multissemióticos dos textos que circulam nos ambientes virtuais propiciam aos surdos/as possibilidades de aprender ou aprimorar o português. O objetivo deste trabalho é compreender como os textos que circulam em ambientes digitais, permeados por multiletramentos, contribuem para a aprendizagem do português como L2 em espaços bilíngues. Letramento, letramentos, história do povo surdo, cultura surda, ensino bilíngue de surdos/as e multiletramentos são, entre outros, os temas que atravessam a construção desta obra.

