



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

SELMA DE MORAIS KUNZLER

**TECNOLOGIA NO ENSINO PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE:
GÊNERO DISCURSIVO *MEME***

**CASCAVEL – PR
2021**

SELMA DE MORAIS KUNZLER

**TECNOLOGIA NO ENSINO PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE:
GÊNERO DISCURSIVO *MEME***

Dissertação apresentada para Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos

CASCADEL – PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Kunzler, Selma de Moraes
Tecnologia no Ensino para Surdos numa Perspectiva
Bilíngue: : Gênero Discursivo Meme. / Selma de Moraes
Kunzler; orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2021.
115 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2021.

1. TICs e Leitura. 2. Educação Bilíngue. 3. Surdos. 4.
Gênero discursivo Meme. I. Santos, Maria Elena Pires. II.
Título.

SELMA DE MORAIS KUNZLER

**TECNOLOGIA NO ENSINO PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE:
GÊNERO DISCURSIVO *MEME***

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos
(UNIOESTE-Profletras-Cascavel)
Orientador

Prof.^a Dr.^a Tânia Aparecida Martins
1º Membro Efetivo (UNIOESTE-Marechal Cândido Rondon)

Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgartner
2º Membro Efetivo (UNIOESTE- Profletras-Cascavel)

CASCADEL – PR
2021

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Arlindo, pelo apoio e paciência devido às minhas preocupações e temores; às minhas queridas filhas, Caroline Kunzler e Luana Kunzler, pelos dias em que fui ausente. A vocês dedico esta grande conquista.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade de vencer mais essa etapa em minha vida, um sonho realizado.

Aos meus pais (*in memoriam*), por me ensinarem a dar valor aos meus estudos e proporcionarem-me inúmeras oportunidades de aprendizagem.

À minha família, meu esposo Arlindo, as filhas Caroline e Luana, meu irmão Marcio e minha sogra Anelise. Enfim, à toda a família e amigos que diretamente e indiretamente apoiaram-me e compreenderam-me durante minhas viagens semanais, nessa etapa tão importante da minha vida.

À minha orientadora, querida Maria Elena, pela paciência, orientação, ensinamentos relevantes e pertinentes, suas contribuições a todo momento, direcionando-me ao caminho do conhecimento.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que contribuíram para o meu desenvolvimento durante todo tempo do curso, em especial, ao Professor Gilmei, que sempre confiou na minha pesquisa, à querida professora Carmen por suas indicações de texto, à querida professora Clarice Corbari, super dedicada e prestativa em todos os momentos.

À coordenação e à secretaria do curso, que estiveram sempre dispostos a me auxiliar.

A todos os colegas da turma 2019-2021, que conviveram comigo durante toda a trajetória do curso pela parceria e conhecimentos compartilhados, em especial, meus amigos Douglas e Henry, meninos éticos e de caráter indiscutível, jamais esquecerei o que fizeram por mim.

À equipe da Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, professores, coordenadoras e funcionários, em especial à (diretora Cerleny), onde leciono orgulhosamente, aos professores das Salas de Recursos e Classe Especial, por me ajudarem em várias trocas de aulas e substituições, a todos os professores que contribuíram durante o processo de Mestrado.

Aos colegas de estudos do Curso EAD Letras/Libras Licenciatura (polo de Nova Santa Rosa), que me ajudaram a suportar a loucura das atividades da faculdade, conciliadas ao Mestrado, obrigada pelo apoio.

À Secretaria Municipal de Educação (SMED) que possibilitaram juntamente com a escola a troca aulas e horários para que eu pudesse cursar o Mestrado.

Às minhas amigas e aos amigos da Faculdade Isepe Rondon, que sempre me incentivaram a cursar o Mestrado, sou grata a vocês.

Aos professores Tania e Valdenir, professores de Libras, que sempre me incentivaram nos cursos de Libras, minha eterna gratidão.

Aos alunos surdos da Sala de Recursos Multifuncionais Surdez (SRMS), a razão deste trabalho, e aos meus amigos surdos que sempre me impulsionam-me e valorizam meu trabalho, tenho um grande carinho para cada um de vocês.

A todos que, de alguma forma, contribuíram na minha caminhada acadêmica. Sou grata por cada palavra, cada abraço, cada conselho.

Muito obrigada!

“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).

RESUMO

Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel (PR). O objetivo foi apresentar uma proposta de estudo e incentivo ao gosto pela leitura direcionada aos alunos surdos. Para tanto, lançamos mão de atividades pedagógicas intermediadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na perspectiva da educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras - L1 e Língua Portuguesa – L2), com atividades produzidas em torno do gênero discursivo *Meme*. Tendo em vista a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais (Decreto nº 4230 de 16/03/2020, elaboramos uma Unidade Didática (UD), que poderá ser aplicada no decorrer do retorno das aulas presenciais na Sala de Recursos Multifuncionais Surdez (SRMS), com alunos surdos inseridos no ensino regular, usuários da Libras e da Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e escrita, com vistas à compreensão leitora pautada na educação bilíngue. Com embasamento na prática da leitura em uma perspectiva dos gêneros discursivos, As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) configuram-se como um importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem, por proporcionar acesso aos recursos tecnológicos acessíveis aos alunos surdos, possibilita estratégias diferenciadas voltadas para o letramento e contribui para a inclusão desses alunos surdos no processo de leitura. Assim teve como finalidade o desenvolvimento de metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, que têm a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Como resultado, esperamos com aplicação da UD, que esta proposta possa colaborar para a formação de sujeitos leitores capazes de atuar de forma ativa na sociedade letrada, contribuindo para que os alunos surdos tenham outras vivências de conhecimento e aprendizagem, por meio das TICs.

PALAVRAS-CHAVE: TICs e Leitura; Educação Bilíngue; Surdos; Gênero discursivo *Meme*.

TECHNOLOGY IN DEAF EDUCATION IN A BILINGUAL PERSPECTIVE: MEME DISCOURSE GENRE

ABSTRACT

This study presents the development of research conducted in the Post-Graduation Program in Literature - PROFLETRAS - Professional Master's Degree in Literature, at the Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel campus (PR). The objective was to present a proposal of study and incentive to the taste for reading directed to deaf students. To do so, we used pedagogical activities mediated by the use of Information and Communication Technologies (ICTs), from the perspective of bilingual education (Brazilian Sign Language - Libras - L1 and Portuguese Language - L2), with activities produced around the discursive genre Meme. Considering the Covid-19 pandemic and the suspension of classes (Decree No. 4230 of 16/03/2020), we developed a Teaching Unit (DU), which can be applied during the return of classes in the Deaf Multifunctional Resource Room (SRMS), with deaf students inserted into regular education, users of Libras and Portuguese in reading and writing, with a view to reading comprehension based on bilingual education. Based on the practice of reading in a perspective of discourse genres, the Information and Communication Technologies (ICTs) are configured as an important pedagogical resource for teaching and learning, by providing access to technological resources accessible to deaf students, enables different strategies aimed at literacy and contributes to the inclusion of these deaf students in the reading process. Thus, it aims to develop methodologies that meet the specific needs of deaf students, who have Libras as their first language and Portuguese as a second language. As a result, we hope that with the application of the UD, this proposal can contribute to the formation of reader subjects able to act actively in the literate society, contributing to the deaf students have other experiences of knowledge and learning through ICTs.

KEYWORDS: ICTs and Reading; Bilingual Education; Deaf; Discourse Genre Meme.

LISTA DE SIGLAS

Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	É a primeira língua, no Brasil a Libras.
L2	É a segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa.
NTIC	Novas Tecnologias de Informações e Comunicações.
SRMS	Sala de Recursos Multifuncionais Surdez
TICs	Tecnologia de Informação e Comunicação
UN	Unidade Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO: UM BREVE HISTÓRICO DE PERSPECTIVAS E METODOLOGIAS.....	20
1.1 QUEM É O SUJEITO SURDO? UM BREVE HISTÓRICO	20
1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E EDUCAÇÃO CULTURALMENTE SENSÍVEL.....	26
1.3 CONCEITO DE LEITURA.....	35
1.4 CONCEITO DE LEITURA PARA SURDOS	39
1.5 A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	42
1.6 O PAPEL DAS TICs EM SALA DE AULA PARA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	48
1.7 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA.....	53
1.8 O GÊNERO DISCURSIVO <i>MEME</i>	56
1.9 GÊNEROS DISCURSIVOS PARA ALUNOS SURDOS	58
2 PROCEDIMENTOS METDOLÓGICOS	62
2.1 TIPO DE PESQUISA	63
2.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS.....	67
2.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SURDEZ (SRMS) E O TRABALHO A SER DESENVOLVIDO	71
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA	76
2.5 PLANO DE APLICAÇÃO	78
2.6 UNIDADE DIDÁTICA NA PERPECTIVA BILINGUE	81
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO; TECNOLOGIA NO ENSINO PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: GÊNERO DISCURSIVO <i>MEME</i>.....	85
3.1 INTRODUÇÃO	85
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	87
3.3 APORTE TEÓRICO DA PESQUISA.....	90
3.3.1 Leitura: um meio de perceber e interpretar o mundo	91
3.3.2 TICs para educação de surdos	93
3.3.3 Gênero Discursivo <i>Meme</i>	96
3.4 UNIDADE DIDÁTICA DESENVOLVIDA	97
3.4.1 Exemplo de Unidade Didática.....	99
3.4.2 Resultados esperados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

A leitura aplicada nas escolas tem como finalidade a ampliação da formação do leitor. Para isso, o aluno é incentivado a cultivar o gosto pela leitura por meio de atividades pedagógicas direcionadas a analisar as variadas práticas de linguagem presentes na sociedade. Essas atividades podem contribuir para que desenvolvam e/ou ampliem a capacidade de compreender o que estão lendo a partir das relações de informações entre o texto e seu conhecimento de mundo. Na direção de também contribuir com o ensino da leitura, neste trabalho, essa prática será intermediada pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, em uma perspectiva dos gêneros discursivos¹.

Essa proposição justifica-se, pois, nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Marechal Cândido Rondon (PR), cenário para o qual esta pesquisa foi proposta, é recorrente a dificuldade dos alunos surdos em práticas de leitura e escrita. Uma das hipóteses para esses problemas pode ser devido ao aluno surdo chegar à sala de aula, na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no ensino regular, geralmente sem a aquisição da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Esse é um dos fatores que o impede de acompanhar as explicações do professor regente, que são feitas em Língua Portuguesa (LP) e interpretadas simultaneamente por um Intérprete de Libras. Além desse fator, os alunos surdos também apresentam uma compreensão limitada da LP, seja em sua modalidade de leitura ou escrita, o que ocasiona ainda mais dificuldades de comunicação e compreensão afetando o seu aprendizado.

A problemática em questão foi como desenvolver práticas de leituras com os alunos surdos de textos em Língua Portuguesa, já que esses alunos estão inseridos em sala de aula do ensino regular, junto a alunos ouvintes. Assim, quando o aluno surdo apresenta dificuldades quanto à compreensão leitora, é necessário buscar alternativas e práticas de letramentos² associadas ao ensino bilíngue, em que a Libras seja sua primeira língua (L1) e a LP seja sua segunda língua (L2). Isso é

¹ Os gêneros discursivos são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279). No capítulo 1 desta dissertação, discutimos o conceito de maneira mais aprofundada.

² O termo “letramentos” se refere às atividades de leitura e escrita como práticas sociais (KLEIMAN, 1995). Esse conceito também é aprofundado no primeiro capítulo.

necessário porque, embora o aluno surdo tenha acesso ao conteúdo explicado pelo professor, com o auxílio do intérprete, necessita de material de apoio (material adaptado à Libras), conforme as suas necessidades, para que aconteça a compreensão do texto. As atividades de leitura e de escrita são, para tanto, ampliadas e aprofundadas em aulas complementares, no contraturno, na Sala de Recursos, com o professor bilíngue.

Na Sala de Recursos Multifuncional Surdez (SRMS)³, o aluno recebe um atendimento individualizado, diferente da sala de aula regular, em que o professor atende simultaneamente os alunos ouvintes e surdos. Na sala de recursos, os conteúdos são sistematizados em LP e Libras, a fim de melhorar a compreensão e a organização de pensamentos, iniciando um embasamento de proposta de educação bilíngue. Dessa forma, os alunos surdos frequentam o ensino regular, com atendimento do Tradutor/Intérprete de Libras e, no contraturno, são atendidos na SRMS, para a aprendizagem da Libras e para o reforço da LP.

Na SRMS, podem atuar dois professores: o professor ouvinte bilíngue e o professor surdo bilíngue, mas nem sempre essa determinação é seguida. Na escola para qual esta proposta foi elaborada para futura implementação, a Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, por exemplo, há apenas o professor ouvinte bilíngue (LP/ Libras).

Essa configuração educacional caracterizada pela inclusão do surdo no ensino regular, com acompanhamento na Sala de Recursos, foi estabelecida pela resolução nº 02/2011 CNB/CEB, que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, pela proposta da educação inclusiva. No Brasil, a educação de surdos pode ocorrer em dois espaços distintos: escolas de educação bilíngue para alunos surdos e escolas regulares que recebem alunos ouvintes e surdos. No entanto, atualmente, são raras as escolas que ofertam educação bilíngue para os surdos. A grande maioria frequenta a classe comum na escola regular.

³ A SRMS é um Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização curricular dos estudantes surdos, com o objetivo de assegurar a aprendizagem a esses estudantes, matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino (PARANÁ, 2016)

Os surdos têm se organizado em torno de reivindicações para uma educação que atenda às suas especificidades culturais e linguísticas, considerando que sua primeira língua, a Libras, é de modalidade visual-espacial (Quadros, 2004), diferente da LP, cuja modalidade é oral e auditiva. Uma conquista dos surdos brasileiros foi a legitimação e o reconhecimento de sua língua pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). O Decreto, legitima o uso da Libras em todos os espaços públicos e obrigam o seu ensino como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Magistério, Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras e demais licenciaturas. Ainda, esses dispositivos legais determinam outras providências no modo de atendimento e de promoção da acessibilidade linguística para os surdos nos diferentes níveis de ensino, dispendo sobre a formação do professor bilíngue, do instrutor surdo de Libras, do intérprete e do direito à educação bilíngue (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Em uma perspectiva bilíngue, a criança pode dispor de uma quantidade e variedade de experiências nas duas línguas, utilizando a L1 como base linguística para construir e produzir conhecimento na L2, descobrindo a potencialidade da linguagem e o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários. Nessa direção, é papel da escola proporcionar a prática de leitura de textos como forma de interação social, envolvendo narrativas curtas e longas para desenvolver a apreciação do mundo da leitura, em vista que proporciona a ampliação de ideias, ações e propósitos, com o objetivo da leitura de fruição⁴, pelo simples prazer de ler, e também pelo conhecimento de mundo.

É fundamental que os surdos sejam expostos à leitura de textos de diferentes gêneros discursivos, com a mediação do professor quanto à LP e à Libras, para que consigam relacionar o conteúdo lido nas duas línguas, com a mediação do professor e do intérprete.

⁴ A leitura como fruição, segundo os escritos de Geraldi (2011), está ligada ao prazer, ler por ler, gratuitamente. Para Geraldi, a escola deve recuperar e trazer para dentro dela o que dela se exclui por principal, o prazer sem a apresentação necessária de um produto. (GERALDI, 2011, p. 98).

Durante o ano letivo de 2020, ocorreram algumas mudanças no processo educativo em decorrência da pandemia da Covid-19. As aulas aconteceram na forma presencial no período de 06 de fevereiro a 20 de março, mas, posteriormente, foram suspensas como medida sanitária para evitar a propagação do novo Coronavírus (SARS-COV-2).

A partir de 22 de abril, conforme Parecer nº 05/2020 CNE, as aulas foram retomadas na forma não presencial, ou seja, por meio de aulas Deliberação nº 02/2020 – CEE e na Resolução nº 01/2020 – SMED/Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon (PR), as atividades passaram a ser disponibilizadas na forma de material impresso, com mediação e interação (síncrona e assíncrona) com alunos e familiares em grupos de *Whatsapp*, chamadas de vídeos, *meets*, entre outras formas virtuais. Porém, não foi possível realizar o plano de aplicação desta pesquisa na SRMS, conforme previsto inicialmente.

Com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, a pesquisa assumiu um caráter propositivo, ou seja, elaboramos uma Unidade Didática (UD) que será aplicada no retorno das aulas presenciais. A pesquisa propositiva tem a intenção de apresentar soluções e características para obter uma resposta direta ao problema, com a possibilidade de ser aplicada em outros contextos diversos de sala de aula.

Diante do contexto apresentado, o objetivo geral desta pesquisa, adaptado para esse novo cenário histórico, foi apresentar a proposição de uma Unidade Didática, fundamentada em práticas de multiletramentos⁵, em uma perspectiva da educação bilíngue, com a utilização de recursos das TICs na SRMS.

Como uma proposição a ser aplicada posteriormente, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) refletir sobre a história da educação de surdos e propor atividades que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela leitura, na SRMS; (ii) propor práticas pedagógicas referentes à UD, a serem desenvolvidas para a leitura do gênero discursivo *Meme*, com auxílio das TICs, na sala de recursos, tendo em vista a perspectiva da educação bilíngue; (iii) elabora uma UD a

⁵ O uso dessas ferramentas visa, de acordo com Rojo e Moura (2012), a “[...] novas propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

partir da qual os alunos poderão ler e contextualizar o gênero discursivo *Meme*, por intermédio das TICs, utilizando a Libras e a LP.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir com a formação leitora dos alunos surdos com auxílio das TICs, tendo em vista que, na sala de recursos, apresentam complexidades com relação às leituras. O mesmo acontece em sala de aula do ensino regular, em que o professor regente tem também dificuldades com os alunos surdos na leitura e na compreensão. A proficiência em leitura torna os alunos surdos mais independentes para a construção do conhecimento, pois muitos deles necessitam de ajuda para compreender o que leem na vida escolar e social.

A fim de situar a relevância da temática referente à leitura para alunos surdos na SRMS, juntamente aos recursos das TICs, realizamos uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). A pesquisa foi realizada no período de 05 de janeiro de 2020 a 20 de fevereiro de 2020, e apresentou os resultados organizados no Quadro 1:

Quadro 1: Pesquisa no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes

Ano de defesa/tipo de trabalho	2005; Dissertação de Mestrado.
Instituição/ Programa	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.
Autor/a	MARTINS, Emerson
Título	Cultura Surda, Educação e Novas Tecnologias em Santa Catarina.
Objetivos	Nesta dissertação, buscou-se refletir acerca da apropriação das NTIC nas salas de aulas para surdos, tendo-se as seguintes questões norteadoras: quais as contribuições das NTIC para promover, via educação, a inclusão dos surdos? Como essas tecnologias são negociadas e problematizadas pelos surdos e profissionais envolvidos com a educação desse grupo? O objetivo geral foi, portanto, analisar uma rede de atores envolvida na inclusão social dos surdos via processos educativos, buscando, mais especificamente, compreender como ela se configura e como nela se articulam as NTIC.
Palavras-chave	Cultura Surda, Educação Bilíngüe, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Movimento social surdo em Santa Catarina
Ano de defesa/tipo de trabalho	2005; Dissertação de Mestrado.
Instituição/	Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Programa	Universidade Federal da Bahia
Autor/a	SOUZA, Jorgina de Cassia Tannus.
Título	Ouvidos Silenciosos, Mãos que Falam: Os surdos e a teleinformação.
Objetivos	Esta dissertação tem como tema de pesquisa o Surdo e a informação difundida pela televisão. Os objetivos são: analisar e discutir as tecnologias da informação e comunicação, especialmente a televisão, na educação dos Surdos; estudar alguns posicionamentos e reflexões dos surdos em relação à recepção das informações mediadas pela televisão.
Palavras-chave	Surdos. Educação dos Surdos. Educação Especial. Televisão. Comunicação. Tecnologia Assistivas.
Ano de defesa/tipo de trabalho	2006; Dissertação de Mestrado.
Instituição/Programa	Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
Autor/a	FARIAS, Severina Batista de
Título	As tecnologias da Informação e Comunicação e a Construção do Conhecimento pelo Aluno Surdo.
Objetivos	Esta pesquisa objetiva analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação TIC s como recursos mediadores e/ou facilitadores na educação do aluno surdo e, concomitantemente, na construção do processo de conhecimento, partindo da apreensão da prática cotidiana de uma sala especial. Em nível mais específico, pretende-se: situar as TIC s no lastro da sociedade de controle, verificando como o discurso tecnológico direciona-se às práticas educativas escolares; discutir a educação de surdos, apontando as metodologias utilizadas na construção do conhecimento em salas especiais; mapear a prática cotidiana dos alunos nas aulas utilizando a tecnologia como ferramenta metodológica, para propiciar a construção do conhecimento e o acesso às informações.
Palavras-chave	Tecnologias da informação e comunicação. Educação de surdos. Construção do conhecimento.
Ano de defesa/tipo de trabalho	2015; Dissertação de Mestrado.
Instituição/Programa	Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis Biblioteca Depositária: Câmpus Anápolis CSEH Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. (USFC)
Autor/a	SILVA, Georgia Clarice da
Título	A Educação Escolar de Surdos na Perspectiva Bilíngue de uma Escola Especial
Objetivos	Temos como objetivo investigar a importância da Educação Bilíngue como manifestação sócio cultural da comunidade surda, e então identificar e analisar a metodologia de ensino, conteúdo e material didático utilizados para o aprendizado da primeira e segunda língua na escola com a proposta Bilíngue para surdos em Goiânia.
Palavras-	Libras. Bilinguismo. Letramento. Aquisição língua. Escola bilíngue.

chave	Cultura surda.
Ano de defesa/tipo de trabalho	2015; Dissertação de Mestrado.
Instituição/ Programa	Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Autor/a	SANTOS, Elisângela Mendes
Título	Um Estudo Sobre Bilinguismo e Letramento Visual no Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos no Ensino Fundamental II
Objetivos	Em uma abordagem sociocultural da surdez, elegemos dois principais objetivos: o primeiro foi investigar em que medida as professoras de língua portuguesa, de uma escola do município de Ipiaú-BA, realizam práticas metodológicas diferenciadas em função de possuir em classe alunos surdos usuários de uma língua viso espacial. O segundo objetivo caracteriza-se por propor a essas docentes oficinas de produção de material didático que possam colaborar para que ressignifiquem sua práxis pedagógicas com foco no aluno surdo.
Palavras-chave	Bilinguismo. Inclusão. Letramento Visual. Surdez.
Ano de defesa/tipo de trabalho	2015; Dissertação de Mestrado.
Instituição/ Programa	Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de Mestre.
Autor/a	DANTAS, Ricardo Santos.
Título	Multiletramentos, Bilinguismo e Inclusão: uma Experiência com Professores Ouvintes e Estudantes Surdos no Ensino Fundamental II
Objetivos	Esta dissertação tem por objeto o estudo sobre multiletramentos, bilinguismo e inclusão de alunos surdos numa proposta reflexiva metodológica bibliográfica que reflete a prática escolar e a formação de professores como práticas transformadoras. Buscou-se, assim, investigar e analisar teorias referentes aos estudos sobre alunos Surdos em consonância com as possibilidades de letramentos desses atores através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, na perspectiva da compreensão e do uso social da Língua Portuguesa (L2), a partir de observações vivenciadas pelo pesquisador sobre os alunos Surdos no Colégio Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – CIOMF, situado na cidade de Itabuna Ensino Fundamental II, escola qualificada como um lugar de inclusão de surdos desde o ano de 1999, priorizando-se uma análise crítico-reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa, com base no referencial teórico da Linguística Aplicada Crítica.
Palavras-chave	Letramentos. Alunos Surdos. Tecnologias Digitais. Inclusão.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As pesquisas mencionadas no Quadro 1, embora apresentem diálogos com esta proposição, têm objetivos diferenciados daqueles que propomos, sobretudo porque elaboramos atividades de leitura em torno do gênero discursivo *Meme*, com

o escopo de incentivar o gosto pela leitura, considerando o interesse dos alunos surdos nessa temática, pois esse gênero discursivo está em toda vivência dos alunos surdos e ouvintes embora, muitas vezes, tenham dificuldades em compreender as metáforas constitutivas do gênero *Meme*.

A finalidade propor um trabalho com textos desse gênero foi auxiliar o aluno na leitura e compreensão, desenvolvendo e incentivando sua competência leitora. Ademais, buscamos oferecer aos alunos atividades que façam sentido e que visem a uma aproximação prazerosa, de modo que aprimore seu desenvolvimento, construindo novos sentidos e interagindo com o já aprendido e com o novo. Isso é fundamental, pois, para Lajolo (1997):

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. (LAJOLO, 1997, p. 106)

A atividade leitora pode abrir portas para o desenvolvimento de ações com as TICs, no sentido de formar e transformar a realidade incorporada ao cotidiano dos alunos surdos, promovendo uma interação de forma significativa.

Outro fator importante é a introdução das TICs envolvendo a leitura por meio de ambientes virtuais usados pelos alunos. Ao contemplar o conhecimento, aguçando a curiosidade dos alunos surdos pela leitura, esta pesquisa pretende ampliar as reflexões sobre a leitura no ambiente virtual, contribuindo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas e motivadoras. A esse respeito, Braga (2013) argumenta:

O desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual, no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos. Pensando em termos de educação, é importante que a escola esteja atenta para essas mudanças, de modo a poder explorar, de forma eficiente, os recursos que essa tecnologia oferece para formação e educação crítica dos alunos considerando as diferenças que caracterizam as condições materiais

de trabalho que tipificam a escola brasileira. (BRAGA, 2013, p. 15-16).

As TICs estão incorporadas em todos os setores da sociedade e a escola não fica alheia isso, considerando que os alunos surdos fazem amplo uso de recursos tecnológicos e digitais. Dessa forma, as TICs podem ser usadas na prática pedagógica da leitura, possibilitando resultados satisfatórios.

Para a realização dos objetivos propostos, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, as discussões referem-se a quem é o sujeito surdo e a sua atuação no contexto escolar, além de mobilizar conceitos e teorias em torno da educação bilíngue, da leitura, da importância dos multiletramentos, do papel das TICs em sala de aula e dos gêneros discursivos como práticas de leitura, com destaque ao o gênero *Meme*.

No segundo capítulo, indicamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, que visa à proposição para posterior aplicação de uma UD, direcionada aos alunos surdos que frequentam a SRMS.

No terceiro capítulo, apresentamos a UD retomando, para tanto, os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica. Ainda, neste capítulo, exemplificamos a UD com uma atividade do plano de aplicação, indicando a intenção de resultados esperados e refletindo sobre as perspectivas e os possíveis desafios na realização deste plano de aplicação.

1 A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO: UM BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre o histórico da educação do sujeito surdo, os seus direitos conquistados e suas lutas permanentes. Tematizamos, também, a proposta de uma educação bilíngue culturalmente sensível, que busca desenhar um espaço educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos. Posteriormente, discutimos a importância do letramento e dos multiletramentos para os alunos surdos, o direito dos surdos ao acesso às informações em Libras e à educação bilíngue, o uso das TICs associado a práticas de leitura dos gêneros discursivos, com ênfase nos textos do gênero *Meme*, com objetivo de leitura visual voltada ao bilinguismo (Libras/LP) para os alunos surdos.

1.1 QUEM É O SUJEITO SURDO? UM BREVE HISTÓRICO

Conforme destaca Rocha (2007), os surdos sofreram diversos tipos de preconceito e crueldade. Ao longo dos séculos, foram sacrificados de maneira penosa e vistos como incompetentes, ao ponto de não poder se casar, possuir propriedades, receber herança ou ter empregos dignos, submetidos apenas a realizar serviços simples. Essa situação era agravada pela Igreja, cujo discurso enfatizava que os surdos não tinham alma mortal e não conseguiam proferir os mandamentos divinos. Foram séculos de sofrimento e até mesmo de negação do direito à vida, direito tirado das pessoas surdas que, sem poderem se defender, ficaram por anos à mercê dos conceitos religiosos.

Para Rocha (2007), vários estudiosos, médicos e intelectuais tentaram de diversas maneiras ensinar os surdos, todavia, divergiam quanto aos métodos utilizados. Alguns defendiam o oralismo, outros utilizavam apenas gestos e diferentes meios de comunicação, e uma parcela bem restrita dedicou-se ao ensino da escrita. Um desses foi o religioso francês, Charles-Michel de l'Épée, criador de um método de ensino direcionado aos surdos de Paris. Tal método deu início à prática do gestualismo. De acordo com Rocha (2007),

Charles-Michel de L'Épée fundou na França, no ano de 1760, a primeira escola pública para surdos. L'Épée foi considerado o "pai dos surdos", porquanto, sendo homem rico, dedicou-se

exclusivamente à educação da pessoa com surdez defendendo, incansavelmente, a língua de sinais e utilizando, em seu trabalho, os sinais já conhecidos pelos surdos “e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita”. (ROCHA, 2007, p. 18, aspas no original).

Os métodos de ensino de L'Épé influenciaram novos educadores e, conseqüentemente, a criação de novas escolas no mundo todo, propagando a língua de sinais e fazendo com que a história dos surdos evoluísse e ganhasse credibilidade, fundamentada em um ensino de bons resultados. Entretanto, lamentavelmente, outros métodos de ensino que não priorizavam a língua de sinais ainda subsistiam pelo mundo.

No Brasil, a história da educação de surdos inicia quando, a convite de D. Pedro II, em 1857, o professor francês surdo H Ernest Huet veio ao país para fundar a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Esse convite se deu devido ao fato de que, em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório, em língua francesa, cujo conteúdo manifestava o plano de uma educação para surdos. A sua solicitação foi atendida por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, que fixava a despesa e orçava a receita do Império para o exercício de 1858/1859. Huet, assim como L'Épé, era adepto à língua de sinais e utilizava em suas aulas o método combinado. Alguns anos depois, surge no Brasil o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atual INES), fundado no ano de 1857, criado por D. Pedro II. Esse instituto foi referência em toda a América Latina, recebendo pessoas surdas de famílias abastadas de todo o continente.

Embora as perspectivas pudessem ser promissoras, em 1880, na cidade de Milão, Itália, foi realizado Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que marcou uma grande perda para a história da educação dos surdos no mundo. Nesse congresso, ficou definido o oralismo que naquele momento seria o mais adequado na educação do surdo. Os surdos que seriam os sujeitos principais interessados não foram incluídos na decisão, pois somente pessoas ouvintes votaram. Na ocasião, retiraram o direito dos surdos de se comunicarem por meio das línguas de sinais, causando um atraso de cem anos no estudo e no desenvolvimento da língua.

O oralismo propagado nesse congresso, defendia a tese de que é só por meio da fala que o sujeito surdo poderia ter seu pleno desenvolvimento e uma perfeita

integração social. Lamentavelmente, as línguas de sinais foram proibidas para a comunicação e ensino dos surdos, obrigando-os a fazerem uso da língua oral. Tal visão fizeram parte da educação dos surdos no mundo todo.

Ao se referir à história da educação de surdos, Skliar (1997) destaca dois grandes períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação de surdos se reduz a língua oral. (SKLIAR, 1997, p. 109, destaque no original).

A história da educação dos surdos se iniciou marcada pelo sofrimento em consequência da opressão e até mesmo pela ausência de conhecimento por parte dos ouvintes, seguida de experiências educacionais divergentes entre si, ora por meio da gestualidade (língua gestual), ora por meio da imposição do oralismo.

Embora não se apague o passado, nos últimos anos, a educação dos surdos tem recebido atenção especial, galgando avanços expressivos. Os estudos organizados principalmente pelo linguista William Stokoe, da Universidade Gallaudet (EUA), centram-se na perspectiva de o Surdo se comunicar por intermédio de uma língua de sinais. Eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtein, Tailândia, em 1990, e a declaração de Salamanca, de 1994, foram grandes influenciadores para a criação de leis de educação inclusiva, que se reverberaram também no Brasil. Uma das leis mais importantes para a comunidade surda é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e regulamentada pelo decreto nº 5626/2005, durante o mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Elas foram responsáveis por trazer diversos avanços legislativos para a construção de uma educação que respeite as diferenças da pessoa surda e que lhe dê autonomia para utilizar sua língua natural: a Libras.

Embora existam diversos estudos sobre a história da educação de surdos no Brasil, ela ainda é desconhecida por grande parte da sociedade. É importante evidenciar que diversas foram as conquistas da comunidade surda. Em 1987 foram

criadas Federações e Associações de Surdos do Brasil. Mas, a principal conquista está expressa no Art. 1º da Lei 10.436/2002, a saber: “Art.1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, n.p.). Nesse cenário, a referida lei conceitua a Libras como

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, n.p.).

Posteriormente, outra conquista foi o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o ensino da Libras nas instituições de Ensino Superior em cursos de Licenciatura - Normal em Nível Médio e Superior - e no Curso de Fonoaudiologia.

Como se pode constatar, os movimentos organizados pelos surdos buscaram melhores condições de acesso à educação dos alunos surdos, com: a contratação de Intérpretes de Libras, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, de professores surdos formados; a formação continuada; a oferta de cursos de Libras em todo país; a criação de escolas bilíngues. Não obstante, infelizmente, a educação de surdo ficou pautada em documentos e Leis (como a Lei nº 10.436, e Decreto nº 5.626) que ainda não saíram totalmente do papel, como a formação continuada para professores, a contratação de Intérpretes de Libras nessa área, a criação de escolas bilíngues, a acessibilidade nos órgãos governamentais em todas as instâncias (municipais, estaduais e federais), dificultando, desse modo, que tais sujeitos tenham uma educação igualitária.

Acrescentando à discussão, Gonçalves e Ferraz (2009) asseveram que

Os professores e a escola, como um todo, ainda se baseiam na lógica do mundo verbal, da palavra hegemonicamente detentora da ordem explicativa do mundo, como caminho para a formação dos valores e habilidades dos alunos. Já estes exercitam e vivenciam um cotidiano em que a imagem e não a palavra é a detentora desse processo de aprendizagem e interação social. Torna-se, portanto, urgente e necessário que a escola se abra para esta nova linguagem como forma de capacitar os alunos ao melhor exercício crítico desta frente ao mundo, não se deixando levar pelo mero impacto

espetacularizante que esta proporciona. (GONÇALVES; FERRAZ, 2009, p. 3).

O surdo tem características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, totalmente visual e pode ser compartilhada com os ouvintes, pois ela é produtiva, dinâmica em constante transformação. A escola é este espaço para aprendizagem e interação social sendo um espaço de aprendizagem.

Outros recursos apresentados por Campello (2007) para o ensino de alunos surdos são o uso da linguagem imagética, a linguagem não verbal, a representação de gestos pelo corpo (meio que se transforma em determinado objeto a ser explicado), que podem, juntamente com os materiais didáticos diversificados, auxiliar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos.

Os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir da sua língua natural, a Libras. A LP, por sua vez, é utilizada na modalidade escrita como segunda língua. A orientação para a educação dos surdos, desse modo, passa a ser bilíngue.

Conforme Quadros (2000), “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).

Para Quadros (2000), a inclusão dos alunos surdos tem que ser revista, porque existem escolas que ainda não conseguem sair da segregação, pois os alunos se isolam cada vez mais devido à família não saber, muitas vezes, a Libras. Em decorrência disso, a comunicação não flui e os resultados educacionais obtidos não são os esperados.

A importância da interação nas duas línguas é necessária para o bom desenvolvimento do aluno. Segundo Quadros (2000), a interação nas duas línguas contribui para que a criança desenvolva suas capacidades relacionadas às práticas de linguagem, independentemente do espaço em que ela esteja inserida.

Para os alunos surdos, é necessário que inicialmente seu aprendizado seja em Libras e, posteriormente, em LP, sempre respeitando suas singularidades linguísticas e culturais, para que sua compreensão seja assimilada como estratégia de aprendizagem, como propõe Quadros (2000).

Grande parte dos professores sente dificuldades para pensar em maneiras diversificadas e em outras estratégias para trabalhar com esses alunos. Na atualidade, muito se tem discutido sobre as formas para minimizar as dificuldades encontradas pelos docentes, decorrentes da ausência de materiais e metodologias que possibilitem trabalhar as necessidades básicas desses alunos em cursos de formação de professores, não somente em cursos de licenciatura cuja disciplina de Libras é obrigatória, conforme a legislação vigente, mas também na formação continuada.

Do professor de uma sala regular se exige muito, haja vista que ele deve ser um conhecedor das especificidades de cada aluno. Em si, essa tarefa é desafiadora, considerando a pluralidade dos sujeitos que compõem a realidade escolar; contudo, é ainda mais complexa quando há, na mesma sala, alunos ouvintes e alunos surdos. Nesse contexto, muitos acreditam que o intérprete é o professor do aluno surdo e que ele deve ser o responsável pela adaptação dos conteúdos e pela aprendizagem. Não obstante, vale lembrar que o intérprete nem sempre tem o domínio de todas as disciplinas, e a função do profissional intérprete é a de garantir a comunicação entre o professor- o aluno surdo – os demais alunos ouvintes – a comunidade escolar e a acessibilidade aos conteúdos ministrados pelo professor regente.

A escolarização, primordial para inclusão e interação dos surdos, é considerada um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. A escola, responsável pelo processo de escolarização, vem desempenhando relevante papel no processo de integração das pessoas com deficiência ao efetivar, na prática, o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, em especial o Art. 58, que determina que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, partindo da convicção de que “todos os educandos são capazes de aprender” (BRASIL, 1998, n.p.). No entanto, alguns exigem apoio adicional e outras adaptações; há, ainda, os que necessitam de equipamentos específicos e recursos pedagógicos que visem à sua integração e sua à aprendizagem.

Segundo a Lei nº 10.436/02 de 24 de abril de 2002 apresenta:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. (BRASIL, 2002, n.p.).

A lei apresenta os direitos que os alunos e professores têm referentes à organização e andamento para o atendimento destes sujeitos. Deixa também explícito que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A educação dos surdos é um processo gradual e dinâmico, que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Para aprofundarmos a discussão, a seguir, discorreremos de modo específico acerca da educação bilíngue direcionada aos surdos.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E EDUCAÇÃO CULTURALMENTE SENSÍVEL

A educação reivindicada pelos surdos brasileiros põe em xeque as exigências da legislação nacional no que diz respeito ao desenvolvimento da competência da LP escrita, além de buscarem uma educação bilíngue, que respeite a sua identidade

e cultura. Isso requer muito mais do que tão somente disponibilizar tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais.

Como já ressaltamos, esta pesquisa busca uma proposta de ensino em que a Libras seja a língua de acesso aos conhecimentos para os surdos e a LP seja outra língua de acesso ou de aprendizagem pelos surdos, e não uma condição para possibilitar a sua inclusão educacional. Para tanto, a seguir, descrevemos e discutimos as principais Filosofias Educacionais que vigoraram na educação dos surdos, com ênfase no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo.

O objetivo do oralismo é/foi desenvolver a fala do surdo, pois, para os defensores Filosofias Educacionais, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Essa metodologia foi defendida Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, Itália, em 1880, como já ressaltando na seção anterior.

De acordo com Goldfeld (2002), tal de Filosofias Educacionais enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes. Para que isso ocorra, o sujeito surdo deve aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à normalidade exigida pela sociedade. A autora destaca que

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Quando perceberam que os surdos não conseguiriam se comunicar ou falar oralmente como os ouvintes de maneira satisfatória e que, mesmo com a imposição das práticas oralistas, as pessoas surdas insistiam em se comunicar por meio da língua de sinais, decidiu-se, então, que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. É nesse contexto que surge as [Filosofias Educacionais](#) conhecida como Comunicação total. Como descreve Ciccone (1996),

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente,

mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...]. A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONI, 1996, p.6-8).

Como a abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas - a fala e os sinais (bimodalismo), a aprendizagem era dificultada pelo fato de serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes.

Se o oralismo não apresentou efeito satisfatório, a comunicação total incentivou os surdos a buscarem uma nova perspectiva de comunicação, voltando a usar a língua de sinais. Isso possibilitou o surgimento da Educação Bilíngue e Filosofias Educacionais baseado em uma proposta de ensino que torna acessíveis aos alunos duas línguas no contexto escolar.

Segundo Quadros (1997), os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Na ótica da pesquisadora,

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

Para a efetivação desse processo, é preciso que as políticas públicas deem os direcionamentos necessários para possibilitar um ambiente linguístico para surdos, tendo a língua de sinais como a língua de acesso e prioritária. Nessa perspectiva, a seguir, esboçamos um panorama das políticas brasileiras que respaldam a promoção de uma educação bilíngue para surdos.

No Brasil, a Política de Educação Bilíngue para Surdos postula que a Libras e a LP são os requisitos para a inclusão dos surdos nas classes regulares e para a interlocução com a sociedade. Sendo assim, a falta de competência em uma dessas línguas acarreta, automaticamente, prejuízos sociais a tais sujeitos (FERNANDES, 2012). Já é um truísmo dizer que a língua de sinais é muito importante para o desenvolvimento global da criança surda. No entanto, o que precisamos nos perguntar é: Como o Brasil direciona ou respalda legalmente a educação de crianças surdas? Ao refletir sobre os documentos legais que amparam esse processo, temos como premissa o fato de que o Brasil se compromete legalmente com uma educação que contempla a diversidade escolar.

Para que o ensino bilíngue ocorra nas escolas, é necessário que o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei no 10.436/02 e o art. 18 da Lei no 10.098/00, seja de fato cumprido. Em seu Art. 22, o Decreto determina:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, n.p.).

As salas bilíngues, com instrução em Libras, são reforçadas no mesmo artigo supracitado:

1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. 2º. Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, n.p.).

Embora haja muita divergência sobre a construção de salas específicas para alunos surdos, ou melhor, salas cuja língua de ensino aprendizagem Libras, há os que defendem essa separação, justamente por se tratar de universos linguísticos e necessidades distintas. O argumento central para essa proposta é a defesa atual da existência de salas de aulas inclusivas, com surdos e ouvintes, isso pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2005), apoiados pelo intérprete educacional (LODI, 2013). No entanto, se o aluno surdo não sabe a Libras, a interação fica comprometida, implicando a criação de um espaço desfavorável para o desenvolvimento de linguagem, uma vez que os alunos ouvintes também não têm conhecimento suficiente da LIBRAS para interagir com os colegas surdos.

No mês de setembro de 2020, foi anunciado o novo decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; Capítulo 1:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para

desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, n.p.).

O mais comum é que surdos, usuários de línguas de sinais, e ouvintes, usuários de línguas orais, compartilhem um mesmo espaço geográfico, o que faz com que esses sujeitos com suas línguas estejam em contato. Mesmo que haja a descrição de casos de comunidades nas quais surdos e ouvintes compartilhem uma língua de sinais, esses casos são a exceção. A situação mais comum nas sociedades letradas é que os surdos se utilizem, em algum nível, duas línguas em seu cotidiano, a língua de sinais da comunidade surda local e a língua oficial oral ou escrita.

Partindo dessa realidade, outra pergunta emerge: Como, então, pensar o contexto educacional para os surdos em espaços nos quais sua língua não se configura como língua majoritária? Como estabelecer relações de comunicação que, metodologicamente, atendam às demandas linguísticas surdas? Como pensar a efetivação de políticas educacionais que contemplem as necessidades de aprendizado dos sujeitos surdos? São questões como essas que problematizam nossos olhares sobre as propostas de educação bilíngue para os surdos brasileiros em instituições que preconizam o atendimento inclusivo, em um país territorial e culturalmente diverso.

A educação bilíngue para surdos é direcionada por uma política educacional que reconhece a Libras como língua entre surdos e ouvintes e, a partir das metodologias provenientes dessa premissa, o ensino de LP, em sua modalidade escrita, é estabelecido a partir da conjuntura metodológica de segunda língua, permeando os espaços educacionais que atendam os surdos brasileiros. Dessa forma, a Libras é tida como a língua natural de acesso aos conhecimentos por esse grupo, reconhecida legalmente como a língua natural da comunidade surda brasileira.

Ao pensar a educação de surdos a partir dos postulados da Educação Bilíngue há o entendimento de que a Libras é uma língua genuína, de aquisição natural para os surdos, mas que, para adquiri-la, precisam estar inseridos de um ambiente que lhes possibilite o desenvolvimento linguístico em tempo adequado, de modo a desenvolver suas potencialidades globais. Assim, quanto mais cedo a criança for exposta a esse ambiente, mais possibilidades e avanços ela apresenta. A educação bilíngue, ou a disponibilidade da língua de sinais para a aprendizagem dos

surdos, por exemplo, pode ajudá-los a crescer e a se desenvolver nas mesmas condições das crianças ouvintes.

Conforme Erickson (1987):

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 355).

Nessa perspectiva do autor supracitado, professores e alunos estão envolvidos em uma relação de confiança. No processo de ensino e de aprendizagem, os dois enfrentam o risco de falhar, já que isso é inerente ao processo, mas a confiança mútua auxilia na superação dos desafios. O enfrentamento do risco leva em conta que a imbricada relação entre professores e alunos é sustentada na legitimidade da escola e na confiança quanto aos seus objetivos e programas. Aceitar a autoridade da escola exige confiança de que os interesses mútuos serão respeitados.

No caso das minorias, é preciso considerar seus valores, sua língua e seus costumes. O modelo educacional seguido no Brasil, na educação dos surdos, aproxima-se daquele implantado na Itália, na França e na Espanha, cujo princípio básico é a inclusão com a matrícula de todos os alunos no ensino regular.

Os dispositivos legais considerados anteriormente direcionam para uma proposta de ensino bilíngue para surdos, no Brasil, que busca proporcionar ao estudante o respeito à sua identidade linguística e cultural. Todavia, questionamos se as propostas educacionais em curso no Brasil têm de fato respeitado os aspectos culturais e indenitários dos surdos, proporcionando-lhes possibilidades de avanços e situação de igualdade.

No caso da educação bilíngue, que envolve pelo menos, duas línguas no contexto educacional, pode ser proporcionada de diferentes formas, as quais são dependentes de decisões político-pedagógicas. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada uma representará no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em

como essas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Fernandes (2012) assim se posiciona quanto à educação bilíngue:

É fato que a educação com bilinguismo para surdos se apresenta como a diretriz dos modelos educacionais no Brasil. Assim, é senso comum afirmar que a Língua de Sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa sua segunda língua. Em termos sógnicos, no entanto, o que isso representa? Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes, tanto das percepções do indivíduo quanto das leis e convenções sociais e culturais, as quais determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código (FERNANDES, 2012, p. 22).

Como destacado pela autora, as escolas bilíngues ocorrem quando a língua natural é a Libras e a LP é ensinada como segunda língua. No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos, dependendo das ações de cada município. Em Marechal Cândido Rondon (PR), tem-se a escola regular, com um currículo comum a todos nos anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), a LP é a língua de instrução, mas há a presença de intérprete de Libras. No período do contraturno, na SRMS, o aluno surdo é atendido para melhor aprofundamento da Libras e da LP como segunda língua. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira. O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Libras, o currículo deve ser diferenciado a fim de atender às necessidades específicas dos surdos.

É preciso aceitar a língua natural do surdo, assim como a LP é a primeira língua para o ouvinte. É por meio da Libras que o surdo se desenvolverá e se encontrará como um sujeito pertencente à comunidade surda.

Muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de comunicação total. É possível identificá-las pelo discurso

ambíguo que apresentam, valorizando e reconhecendo a Libras, ao mesmo tempo em que advogam a inserção dos surdos em classes comuns, não bilíngues, entre outras atitudes. Botelho (2005) reforça que

A educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico ainda oferecido, reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classes com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar. (BOTELHO, 2005, p. 111).

Ao oportunizar sua aquisição como primeira língua (L1), a Libras é apresentada aos surdos em situações significativas, como em jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos e proficientes na língua. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a Libras.

A Libras é semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, o que possibilita a aquisição de significados, conceitos, valores e conhecimentos para a mediação e apropriação imagética do sistema de signos escritos. Ambos os significados, sejam pelos sinais (natureza visual e espacial) ou pela escrita (da natureza visual e gráfica), conseguem satisfazer a aprendizagem significativa nas práticas de interação com surdos. A interação entre alunos e professores por meio dos sinais fortalece a aquisição da Libras e o conhecimento da escrita da LP, contemplando o processo de letramento.

Após destacarmos aspectos relacionados a uma educação bilíngue culturalmente sensível, a seguir, explicitamos o conceito de leitura.

1.3 CONCEITO DE LEITURA

A leitura é um processo historicamente construído ao longo do desenvolvimento da humanidade, e foi sendo valorada e desejada como uma atividade de uso individual e social. Essa prática não se resume a um processo de decodificação do texto, nem somente a compreensão e interpretação do signo linguístico, mas tem uma dimensão mais ampla do que apenas atribuir significado às palavras e frases. Por meio praticada leitura, podemos, também, aprimorar nosso

vocabulário, obter e produzir novos conhecimentos, desenvolver o pensamento lógico e reflexivo, ou seja, a prática da leitura amplia horizontes e enriquece conceitos.

Segundo Martins (1994), a leitura se apresenta em três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional. A leitura sensorial é a mais básica que existe, geralmente é percebida no toque, no folhear das páginas, na capa, no cheiro, ou seja, na primeira impressão visível. A leitura emocional está ligada ao que sentimos após ler algo, o que ela nos provoca, as emoções, as gargalhadas etc. Ao fazermos uma leitura, podemos sentir satisfação, mas também muita tristeza, tornando-nos, assim, vulneráveis àquilo que lemos. Percebemos, nesse sentido, o poder que a leitura tem de transformar nosso interior, de regular nossas emoções, dando aquele friozinho na barriga na descoberta de algo novo. Para a autora,

As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e de suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. (MARTINS, 1994, p. 34).

Martins (1994), ao tentar compreender a questão da leitura, apresenta uma experiência individual e que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais. Ampliando esse pensamento, afirma que a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o texto lido, o qual pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.

A leitura se tornou algo habitual para um grande número de pessoas. O simples fato de viajar por várias dimensões, conhecer novos países, novas culturas, sem ao menos sair de casa, desperta e vem despertando ainda mais o interesse das pessoas pela leitura. A prática nos proporciona conhecimentos e podemos relacioná-la às sensações e às emoções vividas. Tanto a criança como o adulto, ao lerem, aproximam-se de hábitos, de costumes e de conceitos diferentes, estabelecendo, assim, uma conexão entre o leitor e o conhecimento.

A leitura não deve ser entendida como uma obrigação, mas como apreciação de conhecimentos e imaginações. É importante dedicarmos nosso tempo para repassar essa aprendizagem, tendo em mente sempre uma vontade de conhecer mais e mais. É indiscutível como a leitura só tem a nos acrescentar, tendo em vista que aumenta o nosso conhecimento, abre novas posições e quebra ideias ultrapassadas do mundo, além de enriquecer o nosso vocabulário.

Por intermédio do professor, ensinando e dinamizando com os alunos, e com uma estrutura escolar bem organizada, é que o aluno, desde aquele com facilidade até o que tem dificuldade, conseguirá alcançar um nível considerável de leitura, dentro de seus limites e possibilidades. Então, a leitura é importante para as crianças, estudantes, adultos e educadores. É necessário, pois, todo incentivo, buscando meios diferenciados para agregar, ou melhor, aprofundar o conhecimento e as dinâmicas de ensino para o aprendizado e para a apreciação pela leitura. Logo, os alunos precisam ser incentivados, conforme está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Para que as dificuldades da leitura sejam superadas, a escola deve: Dispor de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura [...] participem e conheçam o valor que a possuem, despertando o desejo de ler. É preciso que a escola ofereça condições para que os alunos construam aprendizagens na leitura, além de conquistar o educando de forma prazerosa, para que ele desenvolva o hábito de ler utilizando seus recursos e baseando-se num planejamento que atenda não só os alunos bem sucedidos, mas que dê maior ênfase aos que apresentam dificuldades como leitores, possibilitando um despertar para que as dificuldades transformem-se em facilidade, sensibilizando-os e assegurando-os na apropriação de textos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Uma ferramenta bastante eficaz usada no enriquecimento do aprendizado em geral e, em particular para os surdos, é a tecnologia. Os aparatos mais tecnológicos, como computadores e televisores, e os já tradicionais livros didáticos e lousa, são excelentes instrumentos que podem auxiliar o educador, além de serem atrativos para o educando. Por meio do uso da tecnologia, a leitura é facilmente ministrada ao aluno, fazendo-o dinamizar os conteúdos estudados, o que pode ajudá-lo a aprender

mais rápido, além de se tornar um hábito prazeroso, inserindo o aluno no universo da leitura com maior aproveitamento.

Pode-se dizer que a prática da leitura se tornou uma necessidade social, pois vivemos em uma sociedade letrada e, para termos amplo acesso a muitas de suas esferas de funcionamento, necessitamos desse conhecimento. Em decorrência desse cenário, a instituição escolar hoje, entre todos os seus desafios, precisa oferecer formação de qualidade aos seus sujeitos, tarefa nada simples, porém, possível de ser realizada.

O ambiente escolar deve ser o principal meio social no tocante à promoção de oportunidades de leitura. Todavia, o que se observa é que, em muitos momentos, há um afastamento dessa prática, tanto na escola quanto na vida pessoal dos alunos. Embora com o auxílio da internet o contato com o texto escrito tenha se tornado mais democrático, por propiciar acesso a uma infinidade de leituras em diferentes meios tecnológicos (computadores, celulares etc.), as leituras e produções escritas dos alunos quase sempre se limitam a textos mais próximos do coloquial, havendo um distanciamento significativo dos textos da esfera literária.

O ensino da leitura e da escrita deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola toma posto principal nessa função, delegando aos professores o trabalho de chamar a atenção dos alunos para a leitura e a desenvolver a escrita de forma a expressar ideias e pensamentos. Os professores têm, então, papel de mediadores do conhecimento.

Martins (1994) argumenta que “A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias” (MARTINS, 1994, p. 34). No entanto, não cabe só ao professor de LP incentivar os alunos a lerem. É preciso que todos os professores trabalhem em conjunto e estabeleçam metas relacionadas às suas disciplinas, com o objetivo de incentivar o aluno a ler diferentes tipos de textos e a perceber diferentes formas de leitura e entendimento.

Para Freire (1981), uns têm mais facilidade porque adentraram cedo no mundo da leitura, incentivados pelos pais e/ou pela comunidade. Outros, no entanto, não tiveram contato com essa realidade antes de ter acesso à escola. Portanto, a

leitura em sala de aula para uns pode ser agradável e prazerosa, mas, para outros, torna-se um fardo, já que não foram previamente capacitados para os conhecimentos que alguns dos outros tiveram. Nesse caso, o professor deve se inserir na realidade do aluno, estar em contato com ele, adentrando em seu universo, buscando abordar temas e assuntos que façam com que o aluno se sinta inserido e útil no debate e opiniões, assuntos esses que estejam de acordo com a sua realidade e perspectiva de mundo. Conforme pontua Freire (1981),

O fato de me perceber no mundo com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. (FREIRE, 1981, p.60).

A escola e o professor buscarão ferramentas que propiciem ao aluno sentir-se inserido no mundo da leitura, sem imposição de regras e respeitando as suas. Uma forma de inseri-lo no mundo da leitura seria fomentar debates, dar-lhe voz e oportunidade de expressar um pouco suas experiências, para que ele se sinta incluso no mundo da leitura, assim, familiarizando-se e sentindo-se mais à vontade e confortável diante dos desafios que o ato de ler impõe.

Quanto ao papel da escola, reiteramos que esse local deveria ser o espaço em que a leitura estivesse sendo constantemente incentivada. Porém, quando são feitas propostas de atividades ligadas a essa prática, observamos que boa parte dos educandos se nega a realizá-las.

Diante desse panorama, cabe ao professor aliar os conteúdos escolares ao interesse dos alunos, promovendo atividades muito bem planejadas, que coloquem o educando frente a frente com toda a riqueza que a leitura pode oferecer, para que o aluno possa tornar-se também um leitor.

Tendo em vista que a prática de leitura é essencial em nossas vidas, a seguir, relacionamo-la à realidade dos alunos surdos.

1.4 CONCEITO DE LEITURA PARA SURDOS

A leitura é fundamental para alunos surdos com participação ativa na sociedade, pois ela oferece o acesso à educação, à cultura e à integração social. O

panorama da educação dos surdos nos remete aos repetidos insucessos de crianças, jovens e adultos na aquisição dos conhecimentos relacionados às leituras que circulam na escola, enfatizando a LP escrita como veículo de acesso para as outras disciplinas.

Segundo Lodi (2004), no que se refere à LP (L2) em relação à Libras (L1), existem processos que envolvem a aprendizagem de leitura para alunos surdos. Além disso, é preciso levar em conta outro fator importante: as formas diferentes de se aprender a língua escrita e leitura da LP e ler e produzir textos em Libras. No caso de práticas bilíngues, processo é importante possibilitar aos alunos práticas de leitura e de produção textual em Libras, para que, posteriormente, esse conhecimento seja inserido em diálogo com a L2, tornando-se possíveis as práticas de leitura:

[...] processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. (LODI, 2004, p.12).

É fundamental se pensar novos caminhos para a leitura na educação de surdos, com intuito de desenvolver a capacidade comunicativa assegurada pela Libras (L1) e o ensino de LP (L2), dando-lhes oportunidade e ênfase ao que a aprendizagem dessa segunda língua pode oferecer em relação ao acesso às informações de forma independente. Além disso, pode ampliar suas habilidades, competências e hábitos, apoiados pela mediação da leitura nos ambientes sociais letrados: escola, família, comunidade, sociedade.

Segundo Quadros (1997), para as pessoas que ouvem, a leitura está relacionada, pelo menos em algum nível, aos sons das palavras. Para os surdos, entretanto, essa relação não existe, já que a língua escrita é percebida visualmente e não há associação entre sons e sinais gráficos. Assim, a aquisição da L2 para os surdos acontece de forma silenciosa, graficamente, por meio de instrução sistemática.

Percebe-se a leitura como um processo de levantamento de hipóteses, e não apenas como um processo linear que tem seu significado construído de palavra por palavra. A construção dos sentidos no ato da leitura não é formada apenas de significados isolados dos itens lexicais que constituem o texto, mas sim a partir do conhecimento de mundo, das inferências, do levantamento de hipóteses e das deduções realizadas pelo sujeito-leitor.

Conforme Fernandes (2012) sugere, há dois pontos importantes acerca do êxito na leitura na perspectiva interacional: o primeiro destaca que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; o segundo é que a leitura do texto exige do leitor não apenas o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura não é uma simples atividade de decodificação realizada por um leitor passivo.

Algumas dificuldades no processo de aquisição da leitura de surdos são o domínio fragmentado da língua sinalizada e oral e as estreitas relações entre o sistema alfabético e a aprendizagem da leitura, que se originam de uma metodologia educacional de alfabetização apoiada nas estratégias ascendentes de leitura.

Pereira e Karnopp (2003) mostram que os surdos não apresentam dificuldades em decodificar os símbolos gráficos (as letras), mas sim na transposição de significados de um item lexical para um gramatical:

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essas dificuldades parecem decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas. (PEREIRA; KARNOPP, 2003, p. 165).

O ensino de leitura para surdos continua privilegiando a decodificação. Mesmo que se afirme que o surdo aprende a decodificar vocábulos, isso não garante a leitura de textos, mas resulta em uma leitura de palavras isoladas, sem haver compreensão do conteúdo expresso nos textos.

Nesse sentido, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a

possibilidade de produzir textos eficazes tem relação direta com a prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade.

Ensinar a ler é uma das grandes metas da escola, porém, concomitantemente a isso, é uma atividade permeada de complexidade, já que, tendo o professor que lidar com a heterogeneidade dentro das salas de aulas, precisa buscar metodologias que consigam a aprendizagem com todos os alunos surdos nessa etapa do processo educacional.

Como já destacado anteriormente, e considerando o objetivo geral desta pesquisa, os recursos tecnológicos podem ser de grande valia no ensino e na aprendizagem da leitura. Ampliamos essa discussão na seção seguinte.

1.5 A IMPORTÂNCIA DE UMA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A prática de leitura pode ser enriquecida o na SRMS com a utilização das TICs. Muitos pesquisadores no campo da linguagem têm se dedicado a este tema. Antes, porém, de concentrarmos-nos nas TICs, é necessário conceituar letramento e multiletramentos. Para Kleiman (1995), o letramento toma corpo nas discussões de superação de um modelo de formação e atuação social menos alienante, pois o letramento define a atuação do sujeito nas práticas que fazem uso da leitura e da escrita. Na visão de Rojo e Moura (2012), o termo multiletramentos indica, não apenas a diversidade das práticas letradas, mas a multiplicidade cultural das populações, a diversidade cultural de produção e circulação dos textos e a multiplicidade semiótica de sua constituição, sem contar, a diversidade de linguagens que os constituem.

O letramento de crianças surdas é um processo que exige análises implícitas e explícitas entre a Libras e a LP. É necessária a verificação das semelhanças e diferenças entre as línguas para criar estratégias adequadas de atuação. Nessa direção, as atividades de leitura e escrita devem ser trabalhadas pelo professor em Libras, para desenvolver o uso de estratégias, exercitar o uso de jogos de inferência, trabalhar com associações, habilidades de discriminação visual, explorar a comunicação espontânea, ampliar constantemente o vocabulário. Também, é importante oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais e

proporcionar atividades para envolver a criança no processo de letramento em sua língua natural. O entendimento de que cada língua tem sua significação nos processos de ensino e aprendizagem é fundamental. Sobre esse aspecto, Quadros e Schmiedt (2006) destacam:

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28).

Com relação às ações em sala de aula, detalhes do ambiente podem auxiliar o aluno surdo nas atividades escolares, tais como uma boa iluminação do ambiente para uma visualização adequada do intérprete, a utilização de recursos visuais e o aproveitamento de ambientes virtuais de aprendizagem.

Para entender os multiletramentos, é preciso, inicialmente, compreendermos o letramento e sua contribuição. O conceito amplo de letramento deve ser entendido com o nível de abstração referente às ações dos sujeitos, relacionadas ao uso da leitura ou da escrita. Dessa forma, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da leitura e escrita às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas em uma forma de pensar, de valorizar, de sentir e de usar a escrita em sociedade.

Conforme destacam Kleiman (1995) e Soares (2011), a introdução da palavra “letramento” nas pesquisas brasileiras se deu no final dos anos 1980, momento em que se buscou definir os limites dos sentidos para esse novo termo. Segundo Soares (2011), havia um ponto em comum nos significados atribuídos ao termo letramento, já que as pesquisas emergiram em torno do tema do ensino da língua escrita, em estreita relação com o conceito de alfabetização. Para a autora, de certa forma, o letramento tornou-se um contraponto ao conceito de alfabetização.

Isso ocorreu como uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, pois as ideias recorrentes na

aprendizagem da escrita sobre alfabetizar estavam relacionadas a competências individuais. Por outro lado, o letramento visou o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Surgiram, então, a formação de identidades nacionais, as mudanças socioeconômicas por força da revolução industrial, o desenvolvimento das ciências, a tentativa de padronização de uma variante da linguagem, as questões ideológicas e de poder social relacionadas à escrita.

Retomando os estudos no Brasil, em meados dos anos 1990, como Kleiman (1995) ressalta, as investigações sobre letramento ganharam um grande espaço no campo aplicado dos estudos da linguagem, mantendo seu perfil de interface entre diferentes áreas, em especial estudos sócio-históricos e discursivos. Muitas dessas pesquisas concentraram-se em contatos interculturais e cenários urbanos.

Conforme a autora supracitada destaca, os Estudos de Letramento são:

Uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Segundo Kleiman (1995), as pesquisas preocupavam-se com o modo pelo qual se dava a inserção de grupos não alfabetizados, bem como sobre quais eram as consequências sociais, afetivas e linguísticas de tal inserção. Nessa época, investigavam-se com afincado as populações minoritárias ou sem acesso à escrita, destacando-se o impacto da escrita em países onde grandes segmentos da população não podiam ler ou escrever, a relação entre as práticas de oralidade e letramento, os modos como os não escolarizados lidavam com as demandas de escrita na sociedade letrada e a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento. Esses temas dialogam com as preocupações da época tanto na esfera escolar, com altos índices de reprovação e com as dificuldades apontadas em pesquisas sobre o ensino aprendizagem da leitura, quanto na esfera política, com preocupação voltada para os altos índices de analfabetismo na população.

A outra motivação para uso dos novos letramentos como forma de mudança nas próprias práticas letradas do passado, iniciando o uso das TICs para auxiliar as práticas de leitura e escrita, está associada às transformações tecnológicas, institucionais, econômicas e dos modos de produção e das comunicações. Essas mudanças são marcadas pela diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada, dentre outros fatores, pela grande circulação e velocidade das informações. Dessa forma, os novos letramentos se definem pela natureza dos textos eletrônicos, que alteram significativamente a relação de leitura e produção de textos.

Nessa perspectiva, as práticas letradas, materializadas nos eventos de letramento, se dão nos diversos campos de atividade humana, como no campo acadêmico, escolar, laboral, cotidiano. Uma vez que a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos, surgiram os chamados novos letramentos “multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012).

Para Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos, que é distinto de letramentos múltiplos, aponta para dois sentidos de “multiplicidade”: a das culturas das populações e a das semioses constitutivas dos gêneros por meio dos quais elas se comunicam. O foco dos pesquisadores adeptos desse conceito são os contextos de ensino, com o objetivo de se repensar as mudanças nas práticas educativas, de modo a desenvolver as habilidades necessárias para uma participação mais crítica nas práticas letradas.

Novos tempos pedem novos letramentos e multiletramentos na escola, porque essa está inserida no mundo globalizado, acompanha o desenvolvimento e reconhece o uso frequente dos alunos nas novas TICs. Essa é uma questão atual e pertinente, indo, inclusive, além das noções de letramento e letramentos múltiplos, aprimorando novos modos de ensinar e dialogar nas práticas escolares por meio das novas tecnologias. Para Rojo e Moura (2012), discorrendo sobre a gênese dos multiletramentos, assim se posicionam:

É importante ressaltar o que os autores definem por multiletramentos: “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado

(popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

O multiletramento exige e incentiva a formação de um aluno crítico, autônomo. Ao invés de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação. Para o multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em produtor de sentidos.

Segundo Lemke (2010), a crescente volatilidade da vida tem levado, além do nosso precioso tempo, nossos valores, nossas verdades e nossas crenças. As identidades contemporâneas têm sido verdadeiramente atropeladas por um fluxo avassalador de informações, de tecnologias, de contrainformações, de produtos, de serviços e, principalmente, de tragédias sociais e climáticas que obrigam os sujeitos a uma constante procura por novos sentidos de identidade, cada dia mais provisórios, altamente problemáticos e, em larga medida, marcados por novos letramentos que vêm sendo transformados cotidianamente.

A mesma autora afirma ainda que “[...] os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos [ecossociais] e nós, nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles” (LEMKE, 2010, p. 456).

Os letramentos são tão diversos quanto as comunidades comunicativas envolvidas, e cada uma dessas comunidades gera provocações e questionamentos aos sujeitos quanto às suas identidades, às suas razões de agir e responder ativamente aos “apelos” do mundo contemporâneo. No caso da produção teórica sobre o assunto, no Brasil, desde Freire (1981), sabemos que os letramentos, na condição de leitura de mundo, têm o poder de formar e transformar identidades, sendo uma forma de estar no mundo, de habitá-lo e de atuar com e sobre ele.

Na obra seminal *A importância do ato de ler*, Freire (1981) deixou bem claro que a leitura do mundo não se dá autonomamente, mas nas relações dos sujeitos com o mundo. A passagem a seguir é uma das mais famosas e citadas do autor, mas a repetimos devido à sua importância:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1981, p. 13).

É por essa e outras mil razões que Paulo Freire é um dos pioneiros na discussão internacional sobre a importância da temática da alfabetização e do letramento, da imersão e do reconhecimento da prática crítica e analítica do alunado. A prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos, já que os multiletramentos apresentam inovações de ensino e de aprendizagem em nossa sociedade. Assim, buscam atingir as classes sociais, sem qualquer tipo de discriminação, aos gêneros, por meio dos quais os sujeitos se informam e interagem. É uma abordagem relevante para a prática escolar, pois é necessário levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados.

Para que os multiletramentos sejam concretizados, são necessárias novas ferramentas além das relacionadas à escrita manual, como recursos de áudio, de vídeo, de tratamento de imagem, de edição e efeito. Como o auxílio dessas ferramentas, o texto pode ser questionado, dialogado, relacionado a hipertextos e a hipermídias. Conseqüentemente, além de se transformar a prática, a aprendizagem também muda, já que não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu; podemos agora nos libertar, interagindo com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados na perspectiva do multiletramentos são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços, como ressaltam Rojo e Moura (2012):

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) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de

cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO; MOURA, 2012, p.16).

Nesse contexto, a importância do uso de novas tecnologias como novos conceitos de letramento, por exemplo, têm como base a coexistência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na sociedade atual, combinando imagens estáticas, movimentos, áudios, cores, links, tanto nos ambientes digitais ou em mídias impressas. O uso dessas ferramentas visa, de acordo com Rojo e Moura (2012), a “[...] novas propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Na perspectiva dos multiletramentos, é importante trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos, propiciando uma maior interação entre esses elementos. Além disso, explorar os recursos linguísticos e discursivos dos textos permite a busca por novos horizontes, mostrando as mudanças nessas diversas modalidades. Nessa perspectiva, os textos contemporâneos exigem do aluno e do professor novas habilidades de leitura, que ampliarão as noções de letramento para multiletramentos, contribuindo para a compreensão das diversas semioses: visual, sonora e verbal.

Após discorrermos sobre os conceitos de letramento e multiletramentos, a seguir, a discussão centra-se no uso das TICs.

1.6 O PAPEL DAS TICs EM SALA DE AULA PARA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O uso das TICs nas escolas tem sido uma temática discutida nos últimos anos e vem gerando opiniões divergentes. A partir da democratização dos meios de comunicação e informação, é notável como as novas TICs viabilizam novas produções que possibilitam o uso de materiais mais ricos, atrativos e sobre diversos temas, utilizando-se muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias, constituindo uma multimodalidade que pesquisadores como Rojo e Moura (2012), por exemplo, denominam multiletramentos.

Na visão de Braga (2013), a tecnologia da informação e da comunicação e os novos letramentos que surgiram com a evolução pós-industrial permitem a integração de linguagens diversas, que gerou novos gêneros discursivos e práticas comunicativas. A autora destaca a criação de redes sem fio (*wireless*), que dinamizaram o processo comunicativo, agora sem limites de tempo e espaço, em ambiente de leitura inovador, marcado pela multimodalidade e hipertextualidade, o que evidencia a possibilidade de o professor, diante da imensidão de recursos da internet, complementar livros didáticos ou até mesmo substituí-los em um novo contexto em que o aluno se torna sujeito ativo de sua aprendizagem. Para a pesquisadora,

Alguns motivos para alento: tecnologia a serviço dos professores é subdividido e direcionado a professores das diferentes áreas e a professores de línguas. Aos primeiros, a autora levanta uma série de possibilidades de suporte didático por meio da *internet* e afirma que de fato todos os docentes são instrumentos fundamentais na ampliação do repertório de letramento de seus alunos; e que o professor de línguas pode se tornar um aliado promissor num contexto construtivo de interdisciplinaridade. Aos professores de línguas, a autora menciona pertinentes benefícios para a aprendizagem. No caso de uma língua estrangeira, a internet possibilita o acesso a textos das mais variadas naturezas e assuntos, num processo interativo ilimitado e em um letramento recorrente e eficaz. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, a autora aponta a diversidade de gêneros nos ambientes virtuais e a interatividade global do aluno diante deles, atribuindo ao professor função de mediar, construir pontes no nível linguístico e cultural de forma a aproximar e facilitar a aquisição de gêneros e discursos escolares. (BRAGA, 2013, p. 53).

No que diz respeito à potencialidade da internet como espaço virtual de pesquisa, de aprendizagem e de interatividade social, cabe aos educadores introduzirem o uso das TICs em sala de aula, deixando explícita a necessidade de adequação dos agentes envolvidos a um novo contexto social e tecnológico. Mudanças nos modos de ensinar e de aprender possibilitam reflexões interessantes sobre o uso efetivo e não fictício de recursos digitais, mas todo cuidado com a era digital e inovação é necessário para a efetividade da transformação pedagógica. Assim, a realidade social dos alunos deve ser considerada na construção do itinerário pedagógico e formativo, em uma realidade em que o mais relevante é a

gestão do conhecimento no que se refere à formação de competências para posicionamentos críticos, para a construção reflexiva de habilidades e estratégias de autoformação, levando o aluno a aprender efetivamente.

Pessoas surdas fazem uso de tecnologias, conforme relata Stumpf (2008), permitindo-lhes interagir em sociedade, trabalhar, ser independentes, ter acesso a bens, serviços e ao capital cultural produzido pela humanidade, enfim, ser incluído com os ouvintes e aproveitar todas as conquistas que existem para os ouvintes, mas que, às vezes, estão distantes para os surdos. Para Stumpf (2008),

O computador incorporado às novas tecnologias de comunicação deixa de ser um processo ensino/aprendizagem individualizado, para oferecer um ambiente de cooperação, possibilitando a criação coletiva de um conhecimento compartilhado. Estimula o desenvolvimento da socialização através de trabalhos coletivos e grupais, possibilita a utilização de softwares educativos e aplicativos direcionados a grupos de características diferenciadas, bem como, incentiva a cooperação exercitando o respeito ao colega e ao professor. O desenvolvimento da criatividade acontece através de temas propostos de forma interdisciplinar, utilizando a informática como uma ferramenta de apoio. (STUMPF, 2008, p. 4).

Na visão da autora, pessoas surdas têm utilizado, cada vez mais, as TICs no seu cotidiano e buscam na internet o que há de visual e o que pode ser experimentado por meio da visão, a partir dos recursos tecnológicos associados à internet, como aplicativos e *softwares*, de fácil acesso e gratuitos, muitas vezes, a exemplo do *Facebook*, do *WhatsApp* e de outros. Nesse sentido, os surdos têm interagido com grupos de pessoas que constituem as comunidades surdas por meio de chamadas de vídeos, postagens escritas em LP e em vídeos gravados. Utilizando esses recursos, as pessoas se relacionam, comunicam-se, adicionam amigos, trocam mensagens, participam de comunidades e de grupos com temas diversos, compartilham informações e imagens pessoais, estando em contato em tempo real, se assim optarem, por meio de *smartphones*, *notebooks* e computadores.

No caso específico dos surdos, Vaz (2012) ressalta que existem várias tecnologias para esse grupo, sendo a mais antiga os aparelhos de amplificação sonora, representados hoje pelos implantes cocleares, usados até por crianças com surdez profunda. Essas tecnologias, no entanto, devem respeitar a utilização da

Libras, pois ela é uma ferramenta importantíssima de uso das pessoas surdas para sua comunicação.

Somente desse modo é que poderemos respeitar a sua cultura e a sua língua materna ou natural. Os recursos que as tecnologias proporcionam para os surdos são alternativas que permitem a comunicação e a aprendizagem, contribuindo para uma maior participação em sociedade, sendo que o uso da internet e do computador abrem grandes possibilidades. Não obstante, como ressalta Vaz (2012),

[...] existem grandes dificuldades em trazer a tecnologia para a vida deles. Para que eles possam usar dessas ferramentas, estas devem oferecer meios e facilidades para seu uso por esse público específico. No caso dos surdos, por exemplo, priorizar imagens sobre sons, textos simples e diretos, legendas, e o uso de sinais e LIBRAS. As tecnologias são visuais, mas, quase sempre, cobram do usuário que sejam alfabetizados. A comunidade surda tem aderido a serviços de mensagem, como Skype e MSN, e redes sociais, como o Twitter e o Facebook, devido ao seu apelo visual e comunicação por texto ou vídeo (que possibilita os sinais). (VAZ, 2012, p. 30-31).

Para o autor, existem programas ou *softwares* que auxiliam muito os surdos, especialmente as crianças surdas em processo de alfabetização. Por exemplo, alguns desses programas respeitam a língua de sinais e a segunda língua que o surdo/ a criança surda precisa aprender para só depois visualizar a imagem, que tem o objetivo de facilitar o aprendizado. Assim sendo as tecnologias são ferramentas indispensáveis no processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando uma nova proposta de ensino com o uso de outros recursos.

Há outros programas, como o SIGNSIM, que permitem a aprendizagem da Libras tanto para indivíduos surdos quanto ouvintes. Existem inclusive bate-papos, como o SignTALK, que se utilizam do programa *SignWriting* para permitir a conversa entre surdos e ouvintes.

A língua de sinais, para o surdo, preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Por isso, é necessário um olhar especial à condição do aluno surdo que necessita da interação com os seus pares, de modo que adquira a sua língua materna o mais cedo possível.

Com essa preocupação, muito se tem escrito acerca do letramento e bilinguismo do aluno surdo, pois seu processo de letramento acontece de forma

diferente do ouvinte, tendo em vista que, no processo de letramento, o ouvinte conta com a contribuição oral como ponto de referência para a escrita, mas o aluno surdo, na maioria das vezes, nasce em famílias majoritariamente ouvintes, o que dificulta o processo de interação entre os falantes da sua língua e, conseqüentemente, dificulta o seu processo de letramento. Nessas circunstâncias, uma forma de atender e contribuir com o processo do letramento do aluno surdo é fazer uso dos recursos visuais, que auxiliam na internalização dos conteúdos, e das TICs, que auxiliam satisfatoriamente nesse processo em sala de aula.

Para que aconteça a leitura com o uso das TICs, é necessário buscarmos meios de interação para que a leitura seja inserida de forma prazerosa para as crianças surdas. Ressaltamos que há ainda um longo caminho a ser trilhado para que a inclusão ética realmente aconteça na escola. Segundo Stumpf (2009),

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...]. Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. (STUMPF, 2009, p. 27).

Os alunos surdos matriculados nas escolas regulares, na grande maioria, não têm as mínimas condições pedagógicas e linguísticas atendidas. Estão fisicamente presentes, porém, com dificuldades de ensino e de aprendizagem na escola.

Essas tentativas de traduzir em tempo real a LP para a Libras, por meio dos intérpretes, existem, sendo que precisam ser utilizadas e melhor ampliadas pelos programadores tecnológicos, para que novos horizontes, conhecimentos e aprendizagens alcancem a comunidade surda.

Dessa forma, o uso das TICs em sala de aula auxilia na internalização dos conteúdos, contribuindo satisfatoriamente com o seu processo de letramento. Percebemos, em nossa experiência profissional, que tanto os professores como todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se preocupam em realizar atividades na sala de informática e na sala de vídeo, como

forma de garantir ao aluno surdo uma melhor aprendizagem. No entanto, ainda é preciso amplo debate acerca das políticas educacionais voltadas para o aluno surdo e da formação dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos.

No intuito de avançar na discussão proposta nesta pesquisa, a seguir, discorreremos sobre os gêneros do discurso e a sua relação com a leitura.

1.7 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, articularemos conceitos relacionados aos gêneros do discurso, a partir das visões de Bakhtin (1997) e Fairclough (2001), para, na seção seguinte, concentrarmos-nos no gênero *Meme*, a partir da visão de Dawkins (1976).

Ao pensarmos nos gêneros do discurso, logo reconhecemos que há uma grande diversidade. No dia a dia, a nossa interação com o (s) outro (s), de acordo com Bakhtin (1997), se dá por meio de textos que materializam diversificados gêneros do discurso.

Existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula, pois as interações humanas são constituídas em gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais, ou seja, há uma grande diversidade de uso da língua. Dessa forma, a escola tem o dever de formar bons escritores e leitores, mas, para isso, é necessária uma metodologia que trabalhe com os diferentes gêneros discursivos que fazem parte da sociedade.

Ao organizarmos as ações didático-metodológicas em função dos gêneros, possibilitaremos aos alunos o contato com práticas sociais da leitura e da escrita em situações reais de comunicação, nas quais os gêneros são tidos como produto sociodiscursivo, permitindo a interação entre os usuários da língua. De acordo com o filósofo russo, a nossa interação ocorre por meio de enunciados, os quais

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela

especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 261-262).

De acordo com o autor, os enunciados, materializados em textos de diversos gêneros, estão relacionados aos campos em que foram produzidos, refletindo aspectos da cultura, da língua, da política etc. No tocante ao aspecto linguístico, a forma mais eficiente de se aprender o sistema de uma língua é por meio do uso dos gêneros discursivos, tanto orais como escritos. Os gêneros são diversos e refletem aspectos das esferas da atividade humana em que se produz a linguagem. Assim, cada esfera elabora seus gêneros de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação.

Estudar e pesquisar os gêneros discursivos na prática escolar é fundamental, pois garante ao estudante um conhecimento que acabará sendo internalizado e aprendido de fato, melhor que memorizar ou decorar quais os tipos e estruturas dos gêneros é saber identificá-los na prática por conhecimento próprio.

Os gêneros discursivos são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao ensino à aprendizagem de leitura e escrita e especialmente nas produções textuais. Para tanto, é imprescindível levá-los a possibilidade de conhecer a fundo as reais características de cada gênero para que eles possam entender como esses se constituem e saber também interpretá-los. Logo, tendo como suporte teórico a noção de gênero do discurso, o professor pode auxiliar o aluno a desenvolver competências sociocomunicativas que o auxiliarão a interagir na sociedade. O estudo dos gêneros discursivos abrange a relação entre a linguagem e os fatos históricos e culturais da sociedade. As relações entre sujeitos, identidades linguísticas e culturais, concepções de mundo pelos indivíduos, necessidades sociais, relações de trabalho e perspectivas intelectuais dos sujeitos são alguns dos fatores que podem motivar o surgimento de vários gêneros discursivos.

Conforme assevera Bakhtin (1997), os enunciados também podem passar por adaptações ao longo do tempo, tendo em vista que estão atrelados aos usos que sujeitos reais e históricos fazem da língua e da linguagem, mas mantêm certa originalidade, como a preservação da funcionalidade comunicativa. Com a disseminação das esferas públicas digitais, gêneros como a notícia, por exemplo, sofreram alterações, adaptando-se ao espaço virtual, como redes sociais, sites e

blogs. Elementos multimodais e multissemióticos (imagens, sons, vídeos, por exemplo) foram acrescentados aos textos, promovendo novas formas de ler e de escrever no ciberespaço.

Bakhtin (1997) destaca que os enunciados, moldados em determinado gênero do discurso, apresentam três elementos indissociáveis: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 262). Assim, é necessário considerar a relação entre esses elementos na constituição do enunciado. Os sentidos serão construídos, então, a partir da interligação de elementos linguísticos, a temática explorada e a organização composicional de determinado gênero. Alguns fatores são determinantes para a seleção das formas linguísticas do enunciado, como a intenção comunicativa do autor, o contexto de interação verbal, o meio de publicação ou circulação do texto, as informações implícitas e explícitas nos enunciados e a funcionalidade comunicativa do gênero.

O discurso e os gêneros discursivos, para Fairclough (2001), são práticas sociais reprodutoras e transformadoras de realidades sociais, e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, age como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos.

Segundo Fairclough (2001), os efeitos sociais dos textos, no entanto, precisam ser compreendidos. Não cabe dizer que determinados aspectos dos textos transformam a vida das pessoas, ou causam efeitos políticos, pois não existe uma relação de causa e efeito que seja regularmente associada a um tipo de texto ou a aspectos dos textos. Todavia, os textos produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social.

O autor relata que, nas práticas sociais, o discurso se apresenta de três formas: como ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2001). Esses são os principais tipos de sentidos dos textos, correspondendo a gêneros discursivos, a discursos e a estilos. Os gêneros discursivos são (inter)ações, caracterizadas como formas textuais e sentidos derivados dos propósitos das situações sociais.

Os gêneros determinam os textos falados, escritos, ou visuais, segundo um padrão sequencial e linguístico, conferindo-lhes uma forma particular e convenções

discursivas específicas. A partir de uma visão bakhtiniana dos gêneros, Fairclough (2001) os considera como:

[...] um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, os artigos de jornal e os poemas não são apenas tipos de textos tipicamente bem diferentes, mas eles são também produzidos de formas bem diferentes (por exemplo, um é um produto coletivo, outro é um produto individual), têm distribuição bastante diferente e são consumidos – os últimos incluindo protocolos muito diferentes para sua leitura e interpretação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Fairclough (2001) entende qualquer evento discursivo como simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Nessas três esferas calca-se a perspectiva tridimensional do discurso, concebida pelo autor e entendida, respectivamente, como a dimensão da análise linguística, da análise do processo interacional e da análise de circunstâncias organizacionais e institucionais da sociedade. O autor considera como base de sua teoria a natureza dialética social do discurso, ou seja, por um lado o discurso constitui a realidade social e, por outro, é constituído por ela.

É a partir dessa compreensão de discurso e de gênero discursivo que se elaborou a UD proposta. Considerando que o gênero selecionado para a produção das atividades de leitura foi o gênero discursivo *Meme* a seguir, conceituamo-lo.

1.8 O GÊNERO DISCURSIVO *MEME*

A designação do gênero discursivo *Meme*, que circula principalmente nos meios digitais, não é especificamente nova. A primeira referência data de 1976, no livro do zoólogo e teórico britânico Richard Dawkins, *The Selfish Gene* (O gene egoísta). Esse autor faz uma analogia entre a evolução cultural e a evolução genética, afirmando que ambas evoluem e são transmitidas às futuras gerações. Então, estabelecendo uma relação com o termo “gene”, o autor cunha o termo

“*meme*”, uma abreviação do termo “*mimeme*”, de raiz grega que simboliza imitação. Nas palavras do autor,

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “*Mimeme*” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “*gene*”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar *mimeme* para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à “*memória*”, ou à palavra francesa *même*. (DAWKINS, 1976, p. 192).

Em seu estudo, Dawkins (1976) afirma que os *memes* podem representar ideias, melodias, imagens, *slogans*, ou seja, maneiras de pensar e de construir que se propagam entre as pessoas em uma cultura, “pulando de cérebro em cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação” (DAWKINS, 1976, p. 193).

Podemos considerar, então, que esse gênero foi conceituado como *Meme* muito antes da era digital, mas as características interativas das redes sociais propiciaram uma disseminação cada vez mais popular. Assim, é certo afirmar que o acesso aos ambientes virtuais possibilitou que esses replicadores de interação se ressignificassem, caíssem no gosto dos internautas e ampliassem os espaços de humor, tão comuns em nossa cultura, contribuindo para a disseminação e para a criação de artefatos culturais na *web*.

O gênero discursivo *Meme*, que circula com mais frequência no ambiente virtual, apresenta todas as características dialógicas e polifônicas abordadas pelo filósofo e teórico russo e seu Círculo, e é justamente nesse aspecto que este estudo se fundamenta:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Para o autor, o que realmente é importante na análise da linguagem é a interação entre os sujeitos, bem como as intencionalidades e estratégias de produção dos enunciados.

Nas últimas décadas, com os avanços tecnológicos e a ampliação do acesso à internet, as formas de comunicação e de interação entre as pessoas passaram por grandes modificações, possibilitando o contato em tempo real, a partir de aplicativos de vídeo, além do surgimento de novos gêneros discursivos, como os *Memes*. O desenvolvimento desses novos gêneros está intimamente ligado às inovações tecnológicas e às possibilidades de interação oferecidas pelos novos suportes, como a internet.

O *Meme* pode ser caracterizado como um gênero que apresenta circulação aberta, uma vez que é veiculado em redes sociais e em outras mídias, tais como a televisão, as revistas e os jornais. Entretanto, devido aos seus diversos recursos semióticos, é necessário atentar-se para os diferentes elementos indiciadores de sentido para que a compreensão não seja comprometida. Alguns requerem repertório de conhecimentos em campos diversificados, como línguas estrangeiras, história, matemática, atualidades e/ou outros produtos de entretenimento, para serem decodificados e compreendidos.

O gênero em pauta tem como características essenciais a interatividade e a hipertextualidade, aos poucos, essas características começaram a ser exploradas, dando origem a novos hábitos comunicativo e sociais. Dentre essas novas formas de comunicação, uma das mais populares e produtivas na sociedade brasileira é, sem dúvida, o *Meme*, que vem ocupando um espaço cada vez maior na cultura nacional. Prova disso é a completa integração desse gênero no cotidiano da sociedade, amplamente encontrado em sites e portais.

Dando sequência à discussão, a seção seguinte discute a questão dos gêneros relacionada às especificidades dos alunos surdos.

1.9 GÊNEROS DISCURSIVOS PARA ALUNOS SURDOS

Os gêneros discursivos instrumentos são valiosos no ensino, pois, além de fornecer um vasto material linguístico, permitem explorar diversos aspectos sociais da língua em uso. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na seção que

trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirma-se que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8). A partir dos gêneros que conhecemos e dos sugeridos nos diversos documentos parametrizadores de ensino, sejam verbais, não verbais e/ou multimodais, podemos trabalhar com os alunos a natureza social da língua, conforme orientações dos PCNs:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (BRASIL, 2000, p. 21).

Conforme ressalta Bakhtin (1997), qualquer enunciado, considerado isoladamente, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus gêneros do discurso. Com os alunos surdos, as atividades desenvolvidas buscam explorar as características composicionais, lingüísticas, sociodiscursivas e as funcionalidades dos gêneros trabalhados. Nossas ações não devem enfatizar apenas a descrição dos gêneros, mas demonstrar a sua aplicabilidade na sociedade, considerando a natureza dialógica e social do discurso.

A proposta de aplicação de atividades para alunos surdos com usos das TICs, em uma proposta bilíngue e pautada nos multiletramentos, apresenta inúmeras possibilidades de leitura a partir dos gêneros discursivos, pois, como evidencia Bakhtin (1997), os gêneros são maleáveis e dinâmicos, já que dependem das relações sociais que são constantemente reestruturadas. Por meio das leituras de gêneros discursivos diversos, os alunos surdos compreenderão a dinamicidade das línguas, não apenas da Libras, mas também da LP. Dessa forma, percebemos que não basta produzir um determinado texto de maneira isolada, é preciso vivenciá-lo por intermédio de uma prática social.

Para Fairclough (1991), baseado em uma proposta bakhtiniana, os gêneros discursivos são entendidos como uso da linguagem, que envolve os processos de produção, de distribuição e de consumo dos textos, dentre os tipos diferentes de discurso e de acordo com os fatores sociais, oferecendo possibilidades no que se

refere à leitura e à compreensão dos textos. A leitura é considerada prática social, de representação e de significação do mundo, em que o leitor, por meio de diversas relações sociais, atua e age no mundo.

Os discursos são produzidos ou reproduzidos nas relações sociais, e são difundidos em situações de interação, por exemplo, na escrita de um texto em sala de aula, em um bate-papo informal com familiares ou amigos, em um documentário de televisão, em um poema, em um artigo específico, e assim por diante. Esse aspecto reforça a visão de Bakhtin (1997) de que os sistemas de gêneros do discurso, ao mesmo tempo, refletem e introduzem mudanças na prática social, em uma relação dinâmica e histórica.

Segundo Lebedeff (2010), no caso específico dos alunos surdos, o objetivo é apresentar uma proposta que considera o aspecto visual como primordial no processo de ensino e de aprendizagem e o uso de estratégias de ensino voltadas para a compreensão de leituras a partir dos gêneros discursivos apresentados na Língua de Sinais. Sobre o aspecto visual na educação de alunos surdos, a autora afirma:

[...] acredito que o letramento visual é uma área de investigação e discussão que deve ser melhor aproveitada pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas. (LEBEDEFF, 2010, p. 192).

As estratégias visuais, aliadas aos gêneros discursivos, podem ser o ponto de partida para o trabalho de ensino com alunos surdos, haja vista que permitem abordar conteúdos sobre compreensão de significados implícitos e explícitos, assim como as características estruturais e léxico-gramaticais dos gêneros.

Com base nas discussões de Bakhtin (1997), compreendemos que, para efetivação do trabalho realizado com os gêneros discursivos, é necessário conhecer os interlocutores envolvidos na interação, o contexto imediato, a esfera de circulação e a intenção comunicativa para uma compreensão efetiva dos enunciados. A partir desse contexto, é importante discutir com os alunos surdos a intencionalidade do

texto, a sua importância, as crenças e os valores que contém, sempre em diálogo com as experiências dos próprios alunos.

O trabalho com os gêneros discursivos associado a uma abordagem bilíngue demonstra que a Libras, assim como a LP, supre todas as necessidades de comunicação e de produção de conhecimentos, não sendo mais considerada um produto escolar. Nessa ótica, é possível desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos como possibilidade de ensino e aprendizagem da leitura dos alunos surdos, segundo as orientações da abordagem bilíngue, partindo dos mais diversos campos de saberes que envolvem a linguagem, o ser humano e suas relações com o social.

O uso de gêneros discursivos é um recurso de que o professor pode e deve dispor para incentivar a leitura para os alunos surdos, de forma que a língua seja instrumento para aprendizagem. Ademais, é importante buscar estratégias de ensino adequadas e voltadas ao aluno surdo, criando, para isso, material didático autêntico, com recursos visuais atraentes e que façam sentido ao aprendiz. O uso de gêneros discursivos por si só não acrescenta muito ao aluno surdo, mas esses devem ser utilizados para cumprir objetivos bem planejados, fazendo diferença no processo de leitura desse aprendiz.

Após destacarmos aspectos teóricos caros a este estudo, tais como um breve histórico sobre a educação para surdos, uma proposta de educação bilíngue culturalmente sensível e o uso dos gêneros discursivos como ferramenta para o ensino de línguas, a seguir, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos desta proposição. Partimos de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativista e de base etnográfica, vinculada ao método de pesquisa-ação, dado o interesse em fundamentar a relação entre prática/teoria/prática. É oportuno ressaltar que, devido à pandemia da Covid-19, causada pela propagação do novo Coronavírus (SARS-COV-2), a partir do dia 20 de março, foram suspensas as aulas presenciais como medida sanitária para evitar a sua propagação, Conforme Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020, e no Decreto n.º 4.258, de 17 de março de 2020, que preveem medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus.

A partir de 22 de abril, conforme Parecer nº 05/2020 CNE, as aulas foram retomadas na forma não presencial, ou seja, por meio da Deliberação nº 02/2020 – CEE da Resolução nº 01/2020 – SMED/Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon (PR), as atividades passaram a ser disponibilizadas na forma de material impresso, com mediação e interação (síncrona e assíncrona) com alunos e familiares em grupos de *Whatsapp*, chamadas de vídeos, *meets*, entre outras formas virtuais. Pelos motivos relatados, não foi possível realizar o plano de aplicação da Unidade Didática na SRMS, conforme previsto inicialmente. Assim, foi necessário repensar o objetivo geral deste estudo, que passou a ser apenas propositivo, ou seja, apresentar a proposição de uma Unidade Didática, fundamentada em práticas de multiletramentos⁶, em uma perspectiva da educação bilíngue, com a utilização de recursos das TICs, na SRMS.

⁶ O uso dessas ferramentas visa, de acordo com Rojo e Moura (2012), a “[...] novas propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta os “letramentos múltiplos”, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa proposta tem cunho qualitativo e interpretativo, visto que na escola, por se constituir como um contexto social em que convivem diferentes sujeitos, também coexistem várias significações e percepções. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, estando preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e com o produto. Em decorrência disso, tendem a analisar seus dados intuitivamente; logo, o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas, que são produzidas com base no interpretativismo.

No contexto atual, em que estão acontecendo aulas remotas (não presenciais), reorganizamos a proposta de trabalho, assumindo um caráter de proposição. A partir do problema apresentado, buscam-se soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema ou prescrevem um modelo teórico ideal para delimitar conceitos, que servirão posteriormente com respostas diretas. O grau de complexidade desse tipo de estudo é maior, pois, além de identificar e diagnosticar o problema, é preciso pensar em soluções relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Essas soluções podem ser realizadas, posteriormente, por outros ou também pelo próprio pesquisador. Em um estudo propositivo, inicialmente, o objetivo é proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o problema, visando a aprimorar ideias e/ou facilitar novas descobertas. Envolve usualmente a utilização de múltiplas fontes de informação, de forma a permitir maior consistência da construção da pesquisa. Seu planejamento é flexível, possibilitando a consideração de diversos aspectos relativos ao fato estudado, e envolve, na maioria dos casos, a realização de levantamento bibliográfico.

Para propor alguma solução, é importante identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos e avaliar e sugerir alternativas de solução para os problemas diagnosticados. Esse tipo de estudo utiliza-se de meios a partir de um objeto e das variáveis que participam do processo, identificando-se a relação de dependência existente, visando à interferência na

própria realidade. Mesmo que a margem de erros represente um fator relevante, sua contribuição é bastante significativa, dada a sua aplicação prática.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca interpretar e descobrir ao invés de constatar, além de assumir valores e fatos que estão fortemente relacionados, o que possibilita uma nova postura do pesquisador, eliminando a sua neutralidade. A pesquisa qualitativa, portanto, opõe-se ao método quantitativo de pesquisa (estudo que mensura dados isolados da realidade), além de levar em conta a interpretação dos fenômenos pesquisados de acordo com o seu contexto de inserção.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que se caracteriza por atravessar disciplinas, campos e temas, e também é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. De acordo com os autores,

[...] A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os autores explicam ainda que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, ressaltando a natureza como uma construção social da realidade, além de compreender que há uma relação entre o pesquisador e a realidade a ser estudada, sem contar que as limitações situacionais influenciam o processo de investigação.

Para Marshall e Rossman (2006), a interpretação deriva dos resultados das pesquisas qualitativas, havendo um comprometimento maior com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana por parte do pesquisador, cujo foco se concentra nas ações, nas percepções e nos significados que os sujeitos conferem aos seus comportamentos e às suas experiências. O conhecimento produzido em pesquisas qualitativas não tem a intenção de ser neutro e nem normativo, uma vez que, nesse paradigma, não é possível pensar em um total distanciamento e nem na neutralidade do pesquisador.

Ao se falar em pesquisa qualitativa, destacamos a etnografia, que consiste em ir além da análise de dados. Ela busca a interação social e conhecer a fundo o contexto sócio-histórico, elementos essenciais na pesquisa etnográfica para definir a etapa inicial do processo (MAINARDES, 2009). A etnografia é considerada uma abordagem importante para acompanhar a aplicação de uma UD e gerar registros para futura análise, podendo ser adaptada para diversas idades e contextos escolares. Deve-se, no entanto, levar em consideração os seguintes aspectos: os conhecimentos prévios, os conteúdos propostos de maneira contextualizada e que provoquem conflito cognitivo e que promovam a habilidade de ensinar e refletir as questões aplicadas.

É preciso elaborar as questões de pesquisa, definir o espaço, a amostra e o tempo de pesquisa e, posteriormente, decidir essas questões. A próxima etapa se refere ao número, à frequência e à duração das sessões que precisarão ser observadas. Vale dizer que a pesquisa etnográfica não se resume a uma pesquisa de campo, exclusivamente. Para a sua realização, é preciso uma base teórica, uma experiência empírica e bibliográfica acerca do tema investigado.

Para Mainardes (2009), a pesquisa etnográfica envolve cuidados por parte do pesquisador, no tocante aos sujeitos pesquisados durante o processo de investigação. Ademais, é importante ter certo grau de confiança entre o investigador e os pesquisados.

Conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2008), devemos entender que a pesquisa qualitativa/interpretativista faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica para a geração de dados, como é o caso, por exemplo, da observação. A autora relata que a pesquisa etnográfica colaborativa está calcada na teoria social crítica, cujo objetivo é descrever as mudanças ocorridas no campo observado. Dessa forma, ela é considerada hermenêutica e colaborativa.

As ideias de Lüdke e André (1986) e de Bortoni-Ricardo (2008) consideram que a pesquisa etnográfica era utilizada por sociólogos e antropólogos, em meados dos anos 1970. Algumas mudanças que ocorreram favoreceram o seu uso também por pesquisadores da área de educação. Nesse caso, o ensino passou a ser pensado em função do contexto cultural do aluno.

Conforme Silva *et al.* (2019), ao abordar uma pesquisa ou uma experiência etnográfica, é necessário que sejam consideradas as suas especificidades, detalhando-se a pesquisa de campo. Isso pode ser feito em três etapas: inicia-se com a definição dos problemas de pesquisa relacionados às origens e às histórias (considerando aspectos políticos, acadêmicos e sociais); posteriormente, tem-se a formulação teórica juntamente com a elaboração de dados; por fim, elaboram-se os relatos escritos da pesquisa etnográfica.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), acreditava-se que, para a realização de uma pesquisa, era necessário que o professor se distanciasse, como pesquisador, do contexto da sala de aula para que, dessa forma, eliminasse fatores que poderiam o influenciar. Entretanto, a pesquisa etnográfica veio justamente para justificar a presença do docente no ambiente social. Na escola, o professor-pesquisador vai além de fazer uso do conhecimento alheio, ele também o produz, mas, para que essa tarefa seja realizada, é fundamental que o professor esteja aberto a novas ideias.

Uma forma de o professor envolver-se com a pesquisa na realidade da sala de aula é por meio da pesquisa-ação. Na ótica de Thiollent (1988), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação a uma ação ou à resolução de um problema coletivo. Considerando que nosso objetivo foi uma UD, a pesquisa-ação se mostrou como um tipo de pesquisa adequado ao nosso interesse e contexto. No caso da pesquisa-ação, o pesquisador e os participantes representativos da situação a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo, assim como são também agentes participativos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), nessa abordagem, a percepção de mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. Sabemos, contudo, que o pesquisador, como sujeito social, não é neutro, mas carrega em si valores, interesses e princípios que orientam o trabalho investigativo. Em outras palavras, não se pode observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes, por isso, a compreensão do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, visto que ele é um sujeito ativo no processo.

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação tem como finalidade refletir sobre questões que possam contribuir com a formação profissional e a construção real do aprendizado:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p. 14).

A organização da pesquisa-ação elaborada por Thiollent (1988) considera três fases fundamentais: a de planejamento, que envolve o conhecimento e o reconhecimento da situação; a de ação, cujos resultados devem ser incorporados na fase seguinte; a de retomada do planejamento e, assim, sucessivamente. Dessa forma, por meio dessas três fases, as ações tornam-se cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas.

A fim de apresentar, por meio desta pesquisa, práticas de ensino para a inclusão de alunos surdos em processo de leitura, consideramos que essa abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar à professora-pesquisadora uma visão mais ampla sobre o assunto em questão, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

De forma explícita, é correto afirmar que, quando se buscam esforços e diferentes etapas de um processo de pesquisa, procura-se teórico-metodologicamente desenvolvê-la dentro de uma lógica que encaminhe os objetivos anteriormente formulados.

Na seção seguinte, destacamos as técnicas e os procedimentos para geração dos dados.

2.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS

Como esta pesquisa tem abordagem qualitativa e interpretativa, é de base etnográfica, por meio da pesquisa-ação, além do fato de ser professora e objetivar

elaborar uma proposta de ensino, elaboramos uma UD, que toma a sala de aula como ambiente aplicação da UD, durante a prática pedagógica, em busca de resultados, com ajustes necessários e constantes para o aperfeiçoamento no que se refere ao ensino e à aprendizagem proposto nesta pesquisa.

A UD, como já mencionado, seguirá uma orientação propositiva para a organização de ações na construção de um ambiente leitor, em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento e utilizando de procedimentos de acordo com a pesquisa qualitativa. Elaborou-se uma UD, que será aplicada a alunos surdos, quando as aulas presenciais retornarem, na Sala de Recursos, com o uso da tecnologia.

Conforme ressaltam Aragão e Silva (2012), a observação é importante no processo de aplicação da pesquisa, pois é necessário verificar se o aluno compreendeu a descrição e o significado dos conhecimentos propostos, e se, por meio da descrição das atividades, ele consegue compartilhar as experiências vivenciadas em sala diante dos desafios encontrados. Os autores continuam:

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados (ARAGÃO; SILVA, 2012, p. 58).

A observação de aulas deve ser um processo colaborativo entre o professor e o aluno. O professor tem como objetivo desempenhar um papel importante, antes, durante e após a observação, de modo a assegurar a compreensão e desenvolvimento do aluno.

Em seguida, poderão ser realizadas produções dos alunos de acordo com as suas leituras referentes ao gênero discursivo *Meme*, que será apresentado durante o plano de aplicação. Nesse sentido, os alunos compreenderão como funciona o gênero, quem o produz, com que objetivo o faz, que temas aborda, além de outros aspectos relacionados aos assuntos estudados, permitindo que, posteriormente, os próprios alunos produzam exemplares desse gênero.

Segundo Moreira (2004), o pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das

anotações que ele mesmo fez durante a pesquisa de campo, de áudio e vídeos disponíveis, entre outros. Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador.

Cabe ressaltar que existem diferentes níveis de observações, sendo que o pesquisador pode, desde apenas assistir, até agir na situação de objeto da observação. Nesta pesquisa, como terá uma abordagem da pesquisa-ação, inserimo-nos como professora e pesquisadora, simultaneamente, observando minhas próprias práticas.

Para que esta pesquisa se efetive, é necessário realizar a geração de registros, e, para isso, serão levadas em consideração as seguintes perguntas: Por que observar? Para que observar? Como observar? O que observar? Quem observar? Desse modo, na condição de professora-pesquisadora, participaremos no local onde ocorrerão as aulas para observação ativa junto aos alunos.

Conforme assevera Bortoni-Ricardo (2008), a interpretação dos resultados da pesquisa poderá ser feita a partir do diário de bordo, que tem como finalidade o registro das atividades desenvolvidas e comentários analíticos sobre essas. Além disso, segundo a autora, no diário de campo, o professor pode incluir anotações teóricas, metodológicas ou, ainda, propostas para atividades que possam ser desenvolvidas futuramente e pode também tomar notas simultaneamente às atividades ou após o trabalho.

Nesta pesquisa, será utilizado o diário de campo que, segundo Weber (2009), possibilita registrar as individualidades dos alunos. É um método de geração de registros que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, caracterizando-se por uma investigação singular que possibilita ao pesquisador desenvolver uma teoria sobre a ação que está sendo registrada.

Na proposta da UD, poderão ser utilizadas pelos os alunos atividades de vídeos, de modo que consigam, dentro do seu entendimento prévio de leitura, analisar o conteúdo a ser explorado. As atividades poderão ser gravadas a partir do primeiro olhar para o gênero discursivo *Meme*. Após essa leitura inicial, pode-se

explicar qual a função desse *gênero* no contexto social, sua finalidade e conceito, assim, os alunos surdos poderão analisar a sua gravação e, posteriormente, gravar outros vídeos após a compreensão da atividade proposta.

A utilização de vídeos para as gravações das aulas é necessária devido aos alunos desta pesquisa serem surdos. Segundo Günther (2006), as gravações são formas de registro da observação de comportamentos e estados subjetivos, permitindo que os pesquisadores nos observem nas gravações. O autor ressalta que os pesquisadores geralmente selecionam a gravação de vídeo como uma estratégia de observação para analisar comportamentos descontextualizados, comportamentos simultâneos e comportamentos não verbais, que são difíceis de observar e analisar em tempo real, além de reduzir distorções na análise.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a gravação em vídeo tem uma grande vantagem na geração de registros porque permite ao observador revisitar os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Porém, o uso de vídeos deve considerar as características pessoais e habilidades do pesquisador, a indicação para determinadas questões de pesquisa, o tempo para a sua realização, os equipamentos e as habilidades técnicas para operá-los, as questões éticas relacionadas, entre outros aspectos.

As produções dos alunos surdos são importantes em seu aprendizado. Para Lacerda (2000), uma boa prática pedagógica é aquela que envolve todos os alunos, indiferentemente de suas condições biopsicossociais. O fazer pedagógico com a utilização de recursos didáticos e tecnológicos pode ser uma alternativa para aproximar as diferenças e proporcionar a inclusão verdadeiramente fundamentada em princípios igualitários.

Para Campello (2007), o surdo explora o visual e, dessa forma, o imaginário é estimulado em busca da compreensão de conceitos. Os materiais midiáticos possibilitam trabalhar a parte visual, tendo muito a contribuir para a comunidade surda, desde que empregados de forma correta e associados a questões ligadas a temas, propiciando informações relevantes para os surdos, que muitas vezes são negligenciadas pela escola ou família.

Considerando que esta pesquisa se dará na SRMS, a seguir, discorreremos sobre a sua configuração.

2.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SURDEZ (SRMS) E O TRABALHO A SER DESENVOLVIDO

A Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná. A SRMS é um AEE (Atendimento Educacional Especializado), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização curricular dos estudantes surdos matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino. Conforme orientação da normativa supracitada,

O Atendimento Educacional Especializado acontece em contraturno, em complementação à escolarização, possibilitando aos estudantes surdos o acesso ao currículo, como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, no ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sendo a prática Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado parte dos contextos de aprendizagem explícitos no Projeto Político-Pedagógico e em parceria com os professores das disciplinas curriculares. (PARANÁ, 2016, p. 2).

No que se refere aos atendimentos, são constituídos conforme a Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016):

3.1 Nas instituições de ensino da rede pública estadual, o atendimento ocorrerá em turno contrário ao da escolarização, na própria instituição de ensino ou na instituição mais próxima da residência do estudante e será realizado por profissionais especializados e bilíngues – Libras/Língua Portuguesa. 3.2 Os estudantes surdos serão atendidos por meio da educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

3.3 Estudante surdo que, em função de sua perda auditiva bilateral acima de 41 decibéis (dB), compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Decreto nº 5626/05, § 2º).

3.4 Na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, serão atendidos os estudantes surdos matriculados na instituição onde ela está autorizada, como também poderão ser atendidos estudantes surdos de outras instituições públicas da região, desde que haja vaga. 3.5 Em cada Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez poderão ser

atendidos, no máximo, 10 (dez) estudantes surdos por período. (PARANÁ, 2016, p. 2)

Na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez poderão atuar dois professores, o professor ouvinte bilíngue e o professor surdo bilíngue. A Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez deverá obrigatoriamente estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da instituição de ensino. Funcionará com características próprias, em consonância com as necessidades específicas do estudante surdo matriculado. (PARANÁ, 2016, p. 3).

Cada Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, após autorizada pela Secretaria de Estado da Educação, funcionará por um período de 20 horas semanais, respeitando a hora-atividade do professor, de acordo com a legislação vigente [...] sala de aula com espaço, localização, salubridade, iluminação e ventilação adequados. Na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez deverão estar disponíveis os materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos e equipamentos tecnológicos que promovam a comunicação visual, a informação e a educação dos estudantes surdos. (PARANÁ, 2016, p. 3-4).

a) O(s) professor(es) da Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez deverá(ão) registrar o controle de frequência dos estudantes surdos em Livro de Registro de Classe, próprio do sistema.

b) O horário de atendimento, deverá seguir a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino, onde a Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez está autorizada, em período contrário ao da matrícula e frequência do estudante no ensino comum. (PARANÁ, 2016, p. 4).

Essa situação encontra-se garantida desde o reconhecimento oficial da LIBRAS no território nacional, politicamente legitimada por meio da Lei Federal nº 10.436/2002, com a seguinte redação:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002, n.p.).

No entanto, apesar dos dispositivos legais disponíveis, há um longo caminho a ser trilhado, para que, de fato, esse sujeito surdo seja atendido em suas especificidades, no ambiente educacional.

O plano de trabalho a ser desenvolvido na SRMS deverá ser proposto a partir do conhecimento curricular definido pelos professores do turno do ensino comum e do conhecimento linguístico que os professores da SRMS têm da Libras, visando à complementação da escolarização como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais.

Ademais, o trabalho pedagógico na SRMS deve complementar a escolarização de cada estudante surdo, utilizando-se de metodologias e estratégias visuais diferenciadas, oferecendo-lhe acesso aos conceitos curriculares e linguísticos da sua língua natural, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum, utilizando-se das práticas de letramentos bilíngues (Libras e LP na modalidade escrita).

O trabalho pedagógico deverá ser realizado em três, como enfatiza a Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED:

Eixo 1 - Atendimento aos estudantes surdos. Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, anos finais e Ensino Médio: aquisição e aprofundamento linguístico da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, numa construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais e acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante surdo.

Eixo 2 – Os professores especialistas, durante a hora-atividade, desenvolverão o trabalho colaborativo com os professores da classe

comum e o Tradutor Intérprete de Libras, mediados pela equipe pedagógica. A equipe pedagógica desenvolverá: ações para possibilitar ao estudante surdo, o acesso aos conteúdos curriculares; orientações para a realização de avaliações diferenciadas na escrita da Língua Portuguesa, reconhecendo a Libras como sua língua natural e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua e estratégias pedagógicas visuais de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos.

Eixo 3 - Trabalho colaborativo com a família e/ou responsáveis, na hora-atividade, para possibilitar o envolvimento no processo educacional dos estudantes surdos. Incentivar as famílias e/ou responsáveis dos estudantes surdos a aprenderem a Libras. (PARANÁ, 2016, p. 5-6).

Alguns recortes das políticas públicas, referentes aos direitos que asseguram a inclusão dos alunos surdos e seus direitos linguísticos, precisam ser mencionados. O primeiro recorte é extraído do Decreto nº 5.626/2005:

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, n.p.).

O segundo recorte é extraído da Lei nº 9.394/1996:

Art. 4º, III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A intencionalidade em destacar os presentes trechos, artigos de cada documento, é de firmar que as ações propostas pelos municípios que beneficiam a educação de surdos não são escolhas optativas de cada governo, mas uma ação normativa a ser cumprida. (BRASIL, 1996, n.p.).

O terceiro recorte é extraído do Decreto 10.502/2020:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos(BRASIL, 2020,n.p).

Os avanços alcançados na educação dos surdos ainda não foram suficientes para cumprir aos aspectos constitucionais e legais para esse grupo. A realidade educacional continua apresentando um quadro severo muito aquém dos benefícios

que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra. Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade que obedeça aos ditames da razão que a educação apresenta. A sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia.

Na SRMS, a Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED/PARANÁ apresenta as normas e seu funcionamento, mas a falta de profissionais capacitados para trabalhar na área da surdez é a maior dificuldade. Segundo a instrução, são necessários um professor surdo e um professor ouvinte bilíngue em sala de aula, contudo, na maioria delas, trabalha somente o professor ouvinte bilíngue (abordando as duas funções). Além dessa carência, as políticas atuais não têm sido suficientes para proporcionar especialização para todos os profissionais de ensino na área da surdez e outras deficiências, dificultando o trabalho necessário para que os alunos surdos aprendam neste contexto educacional.

Após delinear as características da SRMS, a seguir, destacamos os sujeitos deste estudo.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo propositivo foi elaborado para ser posteriormente aplicado na Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, na cidade de Marechal Cândido Rondon (PR), localizada na área central da cidade. A referida escola contempla alunos desde a Educação Infantil ao Fundamental I, com atendimentos no contra turno na SRMS. Essa sala atende desde alunos surdos bebês (berçário), a alunos do Ensino Médio, por ser a única sala de SRMS no município. Os alunos surdos ainda bebês a partir de 10 meses vêm aprender a comunicação em Libras para que, quando matriculados na Educação Infantil, já tenham a comunicação nessa língua.

As crianças são acompanhadas por Intérprete de Libras na Educação Infantil/Ensino Regular e, no contraturno, frequentam a SRMS, que serve como apoio à LIBRAS e à LP, com horário de 2 a 8 horas/aula, duas vezes por semana. As aulas são organizadas por grupos de alunos surdos menores, em processo de alfabetização/letramento, e outro grupo de alunos surdos maiores, já alfabetizados.

Há ainda outro grupo com todos os alunos surdos juntos, para terem contato entre eles, em busca da aprendizagem da cultura e identidade surda.

No ano de 2021, na SRMS estão matriculados sete alunos surdos, sendo um no 1º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), dois matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), um matriculado no 5º ano Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e três alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II (Anos Finais). Desses, os alunos de 5º ano ao 9º ano serão os principais sujeitos desta pesquisa, devido ao fato de estarem inseridos no processo de leitura e escrita. Esses alunos têm idade variada entre 9 a 16 anos, estudam em sala regular e, no contraturno, frequentam a SRMS.

O planejamento na SRMS deve ser elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores - os que ministram aulas em Libras, o professor do Ensino Regular e o professor de LP para alunos surdos, mas nem sempre isso é possível. O professor da SRMS elabora Plano Individual de Atendimento (PAI) e organiza atividades de estudos dos alunos, nas quais os conteúdos são inter-relacionados. Também seleciona e elabora os recursos didáticos em Libras, respeitando as diferenças entre os alunos surdos e definindo os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados. São obedecidas e usadas estratégias específicas, pois cada aluno é diferente. Além disso, é necessário considerar que nem todos estão no mesmo ano, no Ensino Regular.

O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras, com base nisso é direcionado o ensino da LP, sendo trabalhadas as especificidades dessa língua para os alunos surdos. Esse trabalho deveria ser realizado em conjunto com a professora bilíngue Português/Libras e o professor surdo, entretanto, a SRMS aqui focalizada conta, neste momento, somente com a professora bilíngue, graduada nessa área.

São observados, além dos conteúdos curriculares da disciplina de LP, os seguintes aspectos para o desenvolvimento dos alunos surdos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, visual-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. São também realizadas avaliações em relatórios semestrais, nos quais são registradas as observações de todos os dados

colhidos ao longo do processo, relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um.

Os conteúdos curriculares são explicados para os alunos surdos em Libras, favorecendo o conhecimento principalmente de termos científicos, de acordo com o estágio de desenvolvimento linguístico em que o aluno se encontra.

A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de recursos que colaborem para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula regular. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de SRMS, entre eles, o mural de avisos e notícias, a biblioteca de sala, os painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, o roteiro de planejamento e as fichas de atividades.

Todos os anos, na SRMS, como professora bilíngue, realizamos um Curso de LIBRAS de acordo com o projeto que desenvolvemos: “Legal é aprender Libras! ”. Esse curso tem carga horária de 30 horas, e é direcionado para as famílias (pais dos alunos surdos), para os professores e comunidade escolar, com o intuito de desenvolver a comunicação entre os surdos e a comunidade escolar.

Na sequência, após destacarmos os sujeitos alvo desta investigação, esclarecemos acerca do plano de aplicação da UD.

2.5 PLANO DE APLICAÇÃO

Como já acenado anteriormente, não foi possível realizarmos o Plano de Aplicação, que estava previsto para 32 horas/aula, sendo direcionado aos alunos do 1º ao 9º ano (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental), alguns já alfabetizados e outros em processo alfabetização, em função da pandemia de Covid-19, que fez com que as autoridades suspendessem as aulas presenciais como medida de proteção sanitária.

O objetivo do plano de aplicação foi desenvolver atividades de leitura a partir do gênero discursivo *Meme*, considerando que é um gênero do interesse dos alunos e que circula amplamente pela internet, à qual todos os alunos da SRMS que compõe esta pesquisa têm acesso.

Esperamos, com a UD elaborada, contribuir para instigar os alunos surdos, situados no contexto desta pesquisa, a desenvolverem suas habilidades leitoras,

considerando os aspectos sociais, políticos e históricos necessários para a compreensão do gênero *Meme* e, conseqüentemente, terem uma visão de mundo mais ampla.

O plano de aplicação será desenvolvido a partir da proposta de Fairclough (2001) que, seguindo uma perspectiva bakhtiniana, afirma que um gênero discursivo implica não somente em um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, de distribuição e de consumo de textos.

O gênero, então, é definido não somente como uma estrutura semelhante de enunciados, mas também como um grupo de enunciados que só produzem sentido em determinada esfera social, a qual, por sua vez, interfere na produção de todo e qualquer texto, devido à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana.

Segundo Fairclough (2001), a escolha consciente ou inconsciente de um ou mais processos para compor os aspectos léxico-gramaticais do gênero tem uma significação social, cultural, política ou ideológica. Neste sentido, embora o autor não trate de uma abordagem dos multiletramentos, sua proposta se coaduna com esta perspectiva, justamente por considerar a multiplicidade dos textos, seus aspectos culturais, políticos e sociais, bem como a multimodalidade (cores, sons, imagens, movimentos, etc.) dos textos, ainda mais intensamente constitutiva dos memes.

A partir dessas perspectivas, foi organizada a possível aplicação deste trabalho, em forma de UD, pensada em três etapas, como destacado a seguir:

Primeira etapa:

<p>Apresentar aos alunos o plano de aplicação com o gênero discursivo <i>Meme</i>, explicando as etapas a serem realizadas durante nossas aulas. Inicialmente, abordaremos o histórico dos <i>Memes</i> e a sua repercussão na sociedade e meio social, destacando os fatos sociais e o contexto histórico, necessários à sua compreensão.</p>
--

<p>Posteriormente, será solicitada a cooperação dos alunos para a realização do projeto, com sugestões de temáticas e opiniões sobre os <i>Memes</i> que eles gostariam de pesquisar e selecionar, trocando ideias para verificar o conhecimento que os alunos têm sobre esse gênero (características composicionais, sociocomunicativas e de estilo e também as imagens, cores, etc.).</p>

<p>Com os alunos, pesquisaremos no mundo digital imagens, frases, informações, vídeos, ideias, trechos de músicas ou poesias etc., tudo aquilo que se torna rapidamente popular entre os usuários da internet e logo se transforma em “viralização”, por meio de memes.</p>

<p>Explicaremos sobre a utilização dos <i>Memes</i> e a linguagem das redes sociais como ferramentas facilitadoras dos conteúdos nas escolas, sendo, inclusive, utilizados por grandes vestibulares. Ressaltaremos a necessidade de eles apreenderem o seu contexto</p>

de sala de aula, identificando os exemplares do gênero que podem ser utilizados para leitura, entendendo as metáforas e as ironias apresentadas nesses textos.

Considerando que os *Memes* se constituem por meio de metáforas, o surdo precisa conhecer o contexto social dos acontecimentos para entender por que as imagens viralizam na internet. Torna-se importante, dessa forma, a interação entre as duas línguas, ou seja, a Libras e a LP, em uma perspectiva bilíngue, para que o aluno desenvolva as suas capacidades sociocognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente do espaço escolar no qual está inserido.

Para isso, é necessário conhecer os sujeitos na sua singularidade linguística e reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica, em que a Libras e a LP estejam juntas, auxiliando os alunos no processo de produção de sentidos, mediante a leitura de textos.

As competências de interpretação de texto, observando a sua multimodalidade (e de compreensão do conteúdo são os principais pontos necessários à compreensão e à preparação de um “*Meme*”. As redes sociais, como o *Facebook*, já têm diversas páginas que contêm esse tipo de elaboração de conteúdo, em que fatos históricos, teorias políticas e filosóficas, equações matemáticas, conceitos da biologia, da química e da física, por exemplo, são explicados de forma concisa, pontual e com um toque de humor, por meio de imagens e frases que têm relação com o cotidiano dos adolescentes e jovens.

Segunda etapa:

A segunda etapa será desenvolvida de acordo com a proposta de Fairclough (2001), seguindo suas orientações sobre as condições de produção, de circulação e de consumo dos textos do gênero *Meme*.

Quanto às condições de produção, circulação e recepção dos textos podem mudar, dependendo da temática do gênero discursivo *meme* em análise, não sendo este um roteiro fixo e imutável.

Para cada temática, estão previstas 4 horas/aula.

2 Condições de produção.

- a) Quem é o autor do *Meme*? Pesquise na internet.
- b) Quais acontecimentos sociais, culturais e históricos motivaram a criação do *Meme*?
- c) Qual a relação do *Meme* com a vida cotidiana?
- d) Estabelecer relações da personagem inicial com aquela criada pelo autor para produzir o *Meme* e para perceber como ele construiu a ironia.
- e) Quais as características dos *Memes*?

Metáfora; ironia; multimodalidade (imagens, cores, textos etc.), adequação da linguagem; textos verbais curtos.

3 Condições de circulação.

- a) Onde circulam os *Memes*?
- b) Quem produz os *memes* recebe por essa produção? De que forma?
- c) Eles são dirigidos a que tipo de público (abordar essa questão em relação a cada um dos *textos selecionados* em particular, pois são dirigidos a públicos específicos, dependendo da temática).

4 Condições de consumo.

- a) Quem são os possíveis leitores desses *Memes*?
- b) Quando?
- c) Com que objetivo?

Sites que serão consultados, de acordo com as temáticas a serem abordadas:

1. Temática: educação:

<https://www.pinterest.ph/pin/738238563891669079/>

2. Temática: televisão e cinema:

<https://br.pinterest.com/pin/428545720773224548/?d=t&mt=signup>

3. Temática: Meio Ambiente

<https://br.pinterest.com/pin/644718502875821308/>.

4 Temática: produção e trabalho:

<https://br.pinterest.com/pin/50454458305711264/>

5. Temática: cultura:

<http://www.museudememes.com.br/sermons/raiz-x-nutella/>

<https://www.dicionariopopular.com/raiz-x-nutella/>

<http://www.surrealista.com.br/2017/02/os-10-melhores-momentos-da-praga-raiz-vs-nutella-nas-redes-sociais/>

6. Temática: Política:

<https://me.me/i/bolsonaroquandoencontra-ojuil-sergio-moro-bolsonaro-opressor-2-0-lula-quando-encontra-12352680>

Terceira etapa:

A terceira etapa finalizará todo o trabalho realizado, momento em que os alunos destacarão o que aprenderam nas aulas anteriores, da seguinte forma:

- Disposição dos alunos em semicírculo, para a roda de leitura e conversa sobre os *Memes* selecionados.
- Revisão das leituras de cada um dos *Memes*, para que os alunos exponham as dificuldades encontradas durante o plano de aplicação, com a finalidade de adequação ao contexto de leitura características do gênero, aspectos relativos à textualidade, relação entre as diferentes multimodalidades, formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma padrão.
- Finalização dos trabalhos, com apresentação das produções dos alunos sobre os memes lidos, em forma de exposição de cartaz e vídeos para a comunidade escolar e a família

2.6 UNIDADE DIDÁTICA NA PERPECTIVA BILÍNGUE

Usar estratégias que possibilitem o ato de ler é uma grande descoberta. Essas podem oferecer caminhos possíveis para entender o texto, tais como previsões, suposições, levantando de hipóteses, percorrendo as diversas possibilidades de compreensão e chegando à tentativa de interpretá-lo em toda a sua complexidade. A elaboração de uma UD tem como objetivo usar de metodologias, organizações e planejamento, incluindo a elaboração de material bilíngue, no caso desta pesquisa, a fim de ser realizada em contextos significativos para o aprendizado dos alunos surdos.

De acordo com Zabala (1999), a UD apresenta uma coerência de processos, de encadeamento lógico, dentro de uma programação dinâmica e sincronizada com as diferentes áreas de interdisciplinaridade, permitindo ao aluno refletir sobre os componentes fundamentais da língua em estudo.

O autor destaca também que o professor organiza uma UD definindo como os conteúdos podem ser trabalhados com os alunos. As propostas de ensino devem ser organizadas de modo a conter uma definição clara dos conteúdos a serem ensinados e os seus respectivos objetivos educativos, além de uma sequência ordenada de atividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir os objetivos, de uma avaliação permanente das propostas de ensino e dos processos de aprendizagem que ocorrem durante todo o desenvolvimento da UD. Nas palavras do autor:

Devemos entender os conteúdos como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que abrangem tanto as capacidades cognitivas como as demais capacidades: motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1999, p. 30).

O trabalho em sala de aula baseado nos gêneros do discurso como objeto de ensino, além de uma referência concreta às práticas sociais, possibilita aos alunos analisá-los e se apropriarem deles. Conforme assevera Carvalho (1956),

[...] o mestre funciona como real orientador do esforço pessoal e reflexivo do aprendiz. O plano que ele distribui a classe contém a lista de obras que devem ser consultadas, com indicações completas que permitam localizar nessas fontes os temas de interesse, acompanhada da série de trabalhos que o aluno deve completar para garantir a assimilação do assunto. As tarefas solicitadas são precedidas de instruções necessárias à sua perfeita compreensão e execução. (CARVALHO, 1956, p. 89).

Para esse autor, existe uma alternativa de estudo dirigido que leva os estudantes a organizarem um roteiro de estudos de forma possa buscar por conhecimento de forma autônoma.

No caso das UD, essas devem ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero do discurso

(oral, escrito ou multimodal). Desse modo, entre as ações de uma UD estão as atividades de leitura, de escrita, de reescrita de textos, superando os limites da gramática normativa. Para Zabala (1999),

Esses conteúdos não são estanques, pois só podemos afirmar que um conceito foi aprendido quando o aluno “sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui” (ZABALA, 1999, p. 43).

Outro objetivo da UD são as atividades planejadas que conduzam o aluno ao reconhecimento do contexto de produção, ao desenvolvimento da capacidade discursiva, ao emprego das sequências tipológicas argumentativas e explicativas, em particular, à percepção da composição do gênero, especialmente as diferentes formas de contextualizar a leitura de vários exemplares do gênero, para constatarem e apropriarem-se dos diferentes argumentos e mecanismos enunciativos.

A estruturação da UD inicia com um conteúdo atrativo aos alunos surdos, de preferência em relação ao modo de estudo. Uma das finalidades dessas questões é fazer um levantamento de que tipo de materiais e/ou atividades deveria compor a elaboração da UD, de forma a despertar o interesse e, ao mesmo tempo, desenvolver mecanismos para desenvolver/estimular o gosto pela leitura de textos diversos.

Dentre outras possibilidades de se trabalhar de acordo com essa abordagem, o enfoque foi a realização de UD no ensino de leitura, direcionada aos alunos surdos, com objetivo de incentivar essa prática a partir do estudo de um gênero discursivo. Sabemos que a leitura é um desafio para os alunos surdos no contexto escolar, sobretudo, para que compreenda a língua como prática social. O acesso a diferentes materiais escritos, portanto, é crucial para ampliar o conhecimento linguístico do aluno e fazer com que ele consiga ler e compreender o que está lendo.

As práticas de leituras do gênero discursivo *Meme* serão desenvolvidas no decorrer da aplicação da UD ao longo do ano letivo, e, posteriormente, podem ser usadas por outros professores, considerando o contexto específico da SRMS e do ensino bilíngue (Libras/LP).

O propósito de desenvolver uma UD, utilizando as TICs para a formação de leitores, é aprofundar conceitos que estão presentes no cotidiano dos alunos surdos. As propostas apresentam-se como uma possibilidade prática de aproximar as tecnologias e o conhecimento científico, por mediação da UD, utilizando-a como apoio pedagógico para o ensino.

A UD é um instrumento que pode contribuir de forma prática para o ensino de leitura dos alunos surdos, gerando conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos de leitura e de compreensão dos gêneros discursivos, especialmente os *Memes*.

A UD envolve desde o planejamento das atividades à escolha dos materiais, ressaltando-se que, em ambas as situações, o professor pode alterá-las, excluí-las ou incluir outras, considerando sempre os objetivos pretendidos e os sujeitos-alvo.

Considerada excelente ferramenta pedagógica, a UD pode proporcionar aos alunos uma forma mais atrativa para estudo, inclusive no que diz respeito aos aspectos estéticos, estruturais e qualitativos do material elaborado. A soma desses fatores pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem, pois o material pode ser socializado com outros professores, que terão à disposição algo de qualidade, sem necessitarem investir muito tempo para o planejamento e o desenvolvimento de.

A partir dos aspectos levantados, consideramos fundamentais o desenvolvimento e a produção de um material didático, neste caso, uma UD sobre o gênero discursivo *Meme*, com o intuito de contribuir nas práticas de leitura dos alunos surdos.

3 A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: O GÊNERO DISCURSIVO *MEME*

Este capítulo constitui-se em um artigo, como parte da dissertação apresentada, em que serão abordados os estudos realizados e uma proposta de realização do plano de aplicação baseado na UD elaborada. Vale ressaltar que o plano da proposta em questão não pôde ser desenvolvido e aplicado em sala de aula, devido às normativas que regem o Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional - (PROFLETRAS). Conforme as Resoluções e Decretos Federais⁷ e Estaduais⁸, as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas em razão da pandemia de Covid-19. Assim, foi necessário planejar novamente os rumos deste estudo. A pesquisa de mestrado, intitulada *Tecnologia no ensino para surdos numa perspectiva bilíngue: gênero discursivo Meme*, assumiu caráter apenas propositivo. No entanto, foram delineadas todas as etapas da aplicação neste trabalho, além de se elaborar uma UD que ficará à disposição e poderá ser aplicada em outro momento, a partir do retorno das aulas presenciais. Para este artigo, portanto, o nosso foco estará voltado, especialmente, para a UD.

3.1 INTRODUÇÃO

É de consenso entre pesquisadores e professores, de um modo geral, que a leitura é a base para as relações interacionais do convívio em sociedade, o que significa que é necessário pô-la em prática para que sejam adquiridos os saberes que possibilitam uma plena participação social. A escola, como espaço que proporciona o ato de ler, é a responsável pela criação de meios que impulsionem os alunos a adquirirem o gosto pela leitura, utilizando-se, para isso, recursos didáticos e também tecnológicos disponíveis.

⁷ O Conselho Nacional de Educação publicou na tarde de hoje (30) o **Parecer nº 5/2020**, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

⁸ Com base na Deliberação nº 02/2020 – CEE e Resolução nº 01/2020 – SMED/ Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon (PR), as atividades passaram a ser disponibilizadas na forma de material impresso, com mediação e interação com alunos e familiares por meio de grupos de *Whatsapp*, chamadas de vídeos, *meets*, entre outros.

Nessa UD, o aluno deverá extrapolar o texto e relacioná-lo com a vida, com o mundo, com o contexto para, então, apresentar a sua réplica, a sua contrapalavra, a sua argumentação. É o momento em que o leitor analisa, pensa e julga as informações disponibilizadas. É nesse momento que o leitor se posiciona ideologicamente frente ao texto, ampliando seus conhecimentos e dialogando com aqueles já existentes sobre o tema. Por isso, entende-se que é nessa etapa que se alcança a formação do leitor crítico.

O objetivo desta proposição a ser realizada por meio de uma UD foi, com a mediação docente, incentivar a leitura dos alunos surdos, numa perspectiva bilíngue utilizando-se, para tanto, recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para abordar o gênero discursivo *Meme*. A partir dessas constatações, é importante levantar as principais dificuldades ocorridas no processo de leitura e de interpretação de textos do gênero *Meme* por alunos surdos, durante atividades realizadas na SRMS.

A proposta de trabalho da UD enfatiza uma real necessidade de interação dos alunos. Nesse caso, a interação acontecerá entre os alunos surdos da turma da Sala de Recursos Multifuncionais Surdez (SRMS), na Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha, no município de Marechal Cândido Rondon (PR), com vistas ao desenvolvimento da leitura. O material produzido, elaborado em uma perspectiva de educação bilíngue para surdos, ficará disponível na sala de aula e também para o uso de outros professores. Serão levados em consideração os aspectos culturais, políticos e sociais no ensino para alunos surdos, o qual ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa, possibilitando outras maneiras de aprender, de refletir, de experimentar os recursos da leitura.

Este artigo está organizado em cinco seções: na primeira, tem-se esta introdução; na segunda, indicamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, destacando-se o tipo de pesquisa, os sujeitos e a organização do Plano de Aplicação da UD; na terceira seção, apresentamos a fundamentação teórica, com ênfase na educação dos surdos, na proposta de um ensino bilíngue, no conceito de leitura e de multiletramentos e no papel das TICs e dos *Memes* na sala de aula; na quarta seção, explicamos acerca da UD, indicando como desenvolvê-la; por fim, na

quinta seção, tecemos as considerações finais.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa/interpretativista, pois recorre à análise interpretativa dos dados, como geralmente se procede nas pesquisas em educação, com estudos baseados na etnografia, com a pesquisa-ação e observação, especialmente para geração de dados, conforme as orientações de Bortoni-Ricardo (2008). Seguindo esta perspectiva, não foi possível realizar um plano de aplicação em sala de aula devido a suspensão das aulas presenciais conforme Deliberação nº 02/2020 – CEE e na Resolução nº 01/2020 a intervenção será realizada por meio de UD, em uma escola pública municipal (Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto), localizada no centro de Marechal Cândido Rondon (PR), na qual a pesquisadora pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, quando os alunos retornarem para as aulas presenciais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A prática pedagógica é aquela que o professor desenvolve conscientemente, objetivando a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, estando diretamente relacionada a um referencial teórico e metodológico. Isso significa que o trabalho docente requer um planejamento que estabeleça sentido às metodologias utilizadas, sempre com o foco no processo educativo.

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador a obtenção de dados descritivos mediante o seu contato direto e interativo com a situação e o objetivo de seu estudo. Esta proposta de investigação enquadra-se na abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que o objetivo foi proporcionar ao aluno surdo estratégias

didáticas, serviços educacionais e metodologias educativas que constituem a prática pedagógica.

Conforme ressalta Mainardes (2009), quando realizamos uma pesquisa etnográfica, é necessário que o pesquisador tenha seus objetivos claros, que foque nos grupos envolvidos, que tenha experiência com outras culturas, haja vista que esses aspectos o ajudarão a compreender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências como pesquisador.

Para Silva *et al.* (2019), na pesquisa etnográfica, é preciso levar em consideração detalhes da pesquisa de campo, os quais podem ser observados baseados em três etapas importantes: histórias e origens relacionadas à vida política e acadêmica; aspectos sociais à parte teórica; com relatos de escrita da pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica apresenta uma grande quantidade de dados que permitem, além de descrições precisas da situação estudada, ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e a suas próprias ações.

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação ajuda o pesquisador a melhorar as suas próprias práticas, as quais, por sua vez, podem também contribuir para melhorar o ambiente de trabalho e as pessoas que fazem parte da pesquisa. Assim, o objetivo da pesquisa-ação é possibilitar mudanças a contextos específicos, como forma de investigação-ação, que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Para o autor:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 1988, p. 47).

A pesquisa-ação, como estratégia de conhecimento e metodologia de investigação, tem caráter coletivo no processo de investigação, pois possibilita discussões em grupos para identificação do problema central e levantamento das possíveis soluções. Reconhece-se também como central na metodologia da pesquisa-ação o papel ativo dos sujeitos, tanto os participantes quanto os pesquisadores, tendo, portanto, caráter intervencionista.

Quanto aos métodos utilizados para a geração de registros, segundo Weber (2009), o diário de campo é imprescindível para o pesquisador realizar suas anotações durante a pesquisa. Isso permite que, ao final, tenha em mãos todos os dados da pesquisa de forma organizada, algo fundamental para as ações e o desenvolvimento do estudo.

Os tipos de pesquisas visam conhecer e/ou compreender o desenvolvimento dos indivíduos e suas inter-relações no processo educacional, com foco em temáticas acerca do ensino e da aprendizagem. Percebemos que há a necessidade de planejar um percurso metodológico que nos possibilite compreender a temática focalizada em nosso estudo. Além disso, em se tratando de uma pesquisa na área de educação para alunos surdos, é importante que esse percurso metodológico nos possibilite entender os sujeitos a partir das redes de interdependência nas quais eles se encontram envolvidos.

Devido à ocorrência da pandemia da Covid-19 (Novo Coronavírus) e, conseqüente, ao isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, esta pesquisa passou a assumir um caráter propositivo. De acordo com Bonat (2009), a pesquisa propositiva (ou prescritiva) “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado” (BONAT, 2009, p. 12).

A aplicação será feita na SRMS da Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, na cidade de Marechal Cândido Rondon (PR), para a turma de alunos que do 1º ao 9º ano (Ensino Fundamental I e Fundamental II), composta por sete alunos surdos, com objetivo principal nos alunos de 5º ao 9º (quatro alunos por estarem em processo de leitura e escrita) na disciplina de LP, que simultaneamente é traduzida para Libras. Serão utilizadas as TICs, a partir das imagens de *Memes* que circularam na internet, interligando a compreensão de leitura, o contexto social e a reflexão para alunos surdos e ouvintes, com foco no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com a finalidade de mediar o conhecimento de conceitos, de sentimentos, de experiências.

3.3 APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

A Libras vem ocupando espaços de constituição do sujeito surdo e tem viabilizado a compreensão de mundo, além de se apresentar como instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, como instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com seus pares que se comunicam e se expressam por meio dessa língua. Conhecer os recursos contidos na língua e sua infinidade de forma e usos a torna um instrumento de luta, da possibilidade de usar uma língua diferente da maioria, do desenvolvimento de competências linguísticas que podem ser usadas em situações objetivas e subjetivas.

Com a oficialização da Libras, pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, a discussão sobre surdez, educação e Língua de Sinais como meio de comunicação e expressão vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos com a educação de surdos e pela própria comunidade surda.

Conforme argumenta Skliar (1997), vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e, por consequência, caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação gera desconforto e necessita buscar aperfeiçoamento, algo que também ocorre com a Libras.

Mesmo que a Libras tenha sido reconhecida como a língua natural dos surdos, a realidade é que eles se encontram inseridos em contextos nos quais a Língua Portuguesa (LP) é majoritária, incluindo as escolas. Os surdos brasileiros, de um modo geral, e mais ainda os que frequentam a Educação Básica, não têm políticas educacionais adequadas para a efetivação de uma educação bilíngue. Nesse sentido, podemos relacionar alguns problemas que atualmente giram em torno da falta de um currículo que contemple tanto o ensino da LP como segunda língua (L2), quanto da Libras como primeira (L1).

Uma conquista para a educação dos surdos, apresentada por Campello (2007), é o uso da linguagem imagética, da linguagem não verbal e da representação por gestos pelo corpo (meio que se transforma em determinado objeto a ser explicado), aspectos que, juntamente com materiais didáticos

diversificados, podem auxiliar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos. Segundo Karnopp e Quadros (2001),

Se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem [...] a criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social. [...] Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguística. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p.11).

Por meio da interação com outros surdos e também com alunos ouvintes, os surdos ampliam suas interações, fato que pode favorecer a compressão da leitura, ancorada em imagens e textos. Primeiramente, ele faz uma leitura viso-espacial em Libras, construindo o conhecimento por meio da imagem e, posteriormente, relata seu entendimento inicial da leitura.

Conforme conceituam Quadros e Schmiedt (2006), o bilinguismo serve a quaisquer línguas, não somente as de sinais. As escolas podem optar por uma língua, que será primeira, a de instrução (L1), e a outra será a segunda língua (L2), que deve ser ensinada por intermédio da L1.

3.3.1 Leitura: um meio de perceber e interpretar o mundo

Segundo Martins (1994), a leitura possibilita-nos apreender o mundo, tornando-nos sabedores e conhecedores de notícias, de atualidades, além de beneficiar a construção do conhecimento dos aprendizes. O ato de ler é uma prática que traz ao sujeito ideias a serem desenvolvidas dentro e fora da escola, no propósito de se aventurar no mundo da leitura. Para a pesquisadora,

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma Imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das

descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1994, p. 33).

O processo inicial da leitura é baseado na construção do saber individualizado de cada ser humano, e a prática não está relacionada apenas às palavras escritas, mas também a imagens, gestos, expressões etc. O conhecimento de mundo que temos é produzido nas experiências obtidas durante nossa trajetória de vida, e a leitura tem papel fundamental nesse processo. Além disso, as experiências letradas são para cada pessoa, tendo em vista que estão atreladas às nossas práticas leitoras. Mas, ao mesmo tempo, são também sociais, pois a compreensão leitora remete a conhecimentos coletivamente construídos.

De acordo com Freire (1981), quando falamos em leitura, parece que estamos nos referindo a algo subjetivo, mas ela permite ao indivíduo ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo. O sujeito, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo.

Fernandes (2012) relata que, ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça uma relação do texto com as experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelos possíveis sentidos que o texto veicula. A leitura do texto em Libras possibilita aos estudantes a ativação de conhecimentos prévios de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais. Quanto maior for o conhecimento do professor com relação à Libras, mais poderá contribuir para que os alunos aprofundem os níveis de análise e de interpretação sobre determinado tema. Fernandes (2012) ainda assevera:

[...] o professor deve ter em mente que, nesse caso, 'gramatical' não se refere ao conhecimento metalinguístico escolar (nomear e classificar termos da oração), mas sim aos conhecimentos que são 'naturais' no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ordem dos constituintes, conhecimento de gênero e número, colocação pronominal, entre outros) e que temos que trabalhar com nossos estudantes surdos, a fim de que eles possam refletir conscientemente sobre o funcionamento dessas regras (FERNANDES, 2012, p. 155).

A autora recomenda aos professores que valorizem a interação entre os estudantes, criando momentos propícios para a troca de experiências e para a

negociação de sentidos e significados entre eles, em vez de dar respostas prontas e imediatas. Além disso, ela lembra também que o professor é mediador, cabendo a ele fomentar discussões sobre a atribuição de sentidos e significados pelos estudantes, assim como sobre a tradução da LP para a Libras.

Lodi (2013) comenta que é preciso possibilitar aos surdos um espaço privilegiado para que se envolvam em práticas de letramentos bilíngues, tanto em Libras quanto em LP.

Rojo e Moura (2012), ao discorrerem sobre os multiletramentos, destacam que os textos multimodais/multissemióticos são interativos e, por isso, permitem e incentivam o aluno a ser crítico, autônomo, fazendo amplo uso de recursos tecnológicos e da internet. Com isso, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em produtor de sentido.

Conforme Kleiman (1995) ressalta, é necessário que o professor, na condição de mediador, proporcione que os alunos tenham acesso a conhecimentos prévios a fim lerem e compreenderem os textos propostos em sala de aula. Cabe também ao professor propiciar práticas que ajudem os estudantes a fazerem uso desse conhecimento. Na aula de leitura, é possível criar condições para que o estudante consiga fazer previsões, orientado pelo professor, para que, além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento em eventuais problemas de leitura, possa construir suportes para o enriquecimento dessas previsões, mobilizando o conhecimento do estudante sobre o assunto.

Com o surgimento das TICs, o meio para a realização de leituras tornou-se muito vasto no contexto dos alunos surdos, facilitando a interação e a aquisição do conhecimento. Assim sendo, as TICs são ferramentas essenciais na prática de leitura, em especial, com os alunos surdos, como destacamos a seguir.

3.3.2 TICs para educação de surdos

As TICs exercem um papel importante e, ao mesmo, desafiador para a aprendizagem, na condição de ferramenta educacional. Elas podem contribuir e atender aos interesses dos alunos e professores no que diz respeito ao ambiente virtual, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita. Se o uso das TICs na educação é importante para os alunos em geral, isso se

potencializa no caso dos alunos surdos, auxiliando-os a ampliar e a estabelecer as interações, as trocas de experiências e a compreensão leitora.

Embora os alunos surdos tenham acesso às tecnologias e aos meios virtuais, apresentam dificuldades em construir sentido para os diferentes textos que circulam na sociedade, como é o caso do gênero *Meme*, que remete a situações sociais diversas da atualidade. Os surdos, muitas vezes, desconhecem essas situações, por terem dificuldade de acesso às informações, que são veiculadas, sobretudo, em LP escrita, mas a sua língua natural é a Libras.

A utilização das TICs torna-se, portanto, um importante instrumento para a compreensão leitora desse gênero discursivo, permitindo que os surdos tenham acesso a ele, adaptando-o para a Libras. A utilização simultânea das duas línguas (Libras/LP) para a apreensão do contexto e, conseqüente, para a compreensão leitora, ancora-se na perspectiva da educação bilíngue, a qual contribui para que sejam utilizadas estratégias diferenciadas voltadas ao espaço-visual, próprio da Libras.

Atualmente, os usuários dos mais variados aplicativos e redes sociais aproveitam-se das inúmeras notícias veiculadas na mídia para a criação de imagens humorísticas, geralmente metafóricas, muitas de cunho político, religioso ou releituras de fatos, nos mais diversos contextos. Essa prática diária e recorrente, denominada *Meme*, tende a se espalhar rapidamente pela internet, o que leva as pessoas, diariamente, a terem acesso a uma infinidade de textos desse gênero. Pensando no contexto escolar, pode-se dizer que, na leitura do gênero *Meme*, os alunos ouvintes produzem sentidos mais facilmente, já que os textos são produzidos, majoritariamente, em LP, tanto na sua forma oral quanto escrita. A soma dos recursos visuais e gráficos possibilita que os alunos associem a imagem, o texto e seu contexto de produção, de circulação e de recepção. Com relação aos alunos surdos, torna-se mais difícil a compreensão, pois, além de terem dificuldades com a LP, ainda é preciso considerar que sua língua natural é visual-espacial. Outro fator é que os *Memes* são geralmente apresentados nas redes sociais e jornalísticas, utilizando-se amplamente de metáforas sobre o que está acontecendo em todo contexto social.

As TICs, atreladas à educação, permitem que se discutam conceitos tais

como acesso, inclusão, equidade e qualidade do processo educativo. Essa discussão pode gerar o desenvolvimento de estratégias para enfrentar a exclusão digital das populações mais desfavorecidas, fazendo a mediação do universo digital para o acesso de todos os alunos, independentemente de sua posição social ou nível de escolaridade.

As tecnologias e suas formas de interação têm sido utilizadas pelos professores e alunos com vários gêneros discursivos. Fairclough (2001), na esteira das proposições bakhtinianas sobre gêneros discursivos, os conceitua como:

[...] um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um Documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. (FAIRCLOUGH, 2001, p 161).

Os professores, ao utilizarem as TICs em associação com os gêneros discursivos, colocam-se em vantagem no que se refere à apropriação de novas tecnologias para mediar a leitura e a escrita, possibilitando novas formas de interação e facilitando o ensino e as relações estabelecidas entre as habilidades cognitivas, metacognitivas e sociais. Ao fazerem isso, fomentam o interesse pela leitura e pela escrita na sala de aula e também fora dela, pois, no mundo atual, a tecnologia faz parte do cotidiano dos jovens, entre esses os surdos, para os quais esses recursos se tornam muito importantes.

Para se utilizar um recurso tecnológico na sala de aula, é importante haver um planejamento, de modo que seja uma ferramenta, não um empecilho. Ou seja, os recursos tecnológicos devem facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas. Kenski (2009) argumenta:

[...] um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com

recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas. (KENSKI, 2009, p. 103).

Os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades dos professores, permitindo que, de forma adequada, conduzam o processo de ensino de modo a favorecer a aprendizagem. O objetivo das escolas é que os alunos aprendam e se tornem leitores proficientes, e as TICs, como destacado, podem favorecer a autonomia do aluno para a construção do conhecimento.

3.3.3 Gênero Discursivo *Meme*

O termo “*meme*” foi criado pelo biólogo Richard Dawkins (1976) a partir da palavra grega μιμήομαι (“mimema”, que tem a mesma raiz de mimese e significa, portanto, “imitação”), como uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação ligada à memória. Nessa unidade, podem-se incluir as próprias linguagens humanas, as teorias científicas, as ideologias políticas, as crenças, as religiões, algo que se propaga entre os indivíduos. O conceito de *Meme* que temos hoje significa espalhar pela internet.

Os *memes* estão inseridos em um dado contexto de produção e circulação, especialmente nas redes sociais, onde há uma profusão de gêneros discursivos (orais, escritos ou multimodais), os quais produzem e reproduzem valores, ideologias, interesses, sentimentos, discursos, lutas variadas.

Ritos ou padrões culturais são propagados pela sociedade, sendo observados em músicas, slogans, na moda, na ciência, na educação, na religião. Para Dawkins (1976),

Se for uma ideia científica, a sua difusão dependerá do grau de aceitação que ela alcançar na população de cientistas. [...] se o meme for uma melodia popular, a sua difusão no pool de memes pode ser medida pelo número de pessoas que a assobiam (cantam) pelas ruas. (DAWKINS, 1976, p.150-151).

Os *Memes* estão relacionados à divulgação de notícias, de críticas, de opiniões, de desabafos ou expressam sentimentos. É possível compreender que

eles podem viver para além da consciência humana e na cultura, mas a influência humana no processo não pode ser ignorada, pois são as pessoas que dão vida aos *Memes*. Assim sendo, a compreensão será possibilitada pela capacidade do interlocutor de relacionar os textos aos contextos, aos valores, às críticas, às opiniões, às ideologias e aos discursos.

Na visão de Lima e Castro (2016), os *Memes* são artefatos culturais e textuais do ambiente virtual, são estruturas verbo-visuais que, nas redes sociais, disseminam informações e carregam ideias, emoções, argumentos, pontos de vista, configurando-se de forma individualizada e se materializando como gênero do discurso. Para as autoras:

[...] os memes, além de serem compartilhados através de redes várias, podem ser criados, modificados, recategorizados, proporcionando suas diferentes construções em estrutura e em conteúdo. Sob tal perspectiva, nesses textos, ocorre na maioria das vezes a multimodalidade, uma vez que a internet permite o acesso (e a reconstrução) a textos de semioses variadas. (LIMA; CASTRO, 2016, p. 40).

É interessante analisar que o humor nos *Memes* pode ser visto em várias perspectivas: o humor físico e o humor falado, em que o primeiro induz o público a se envolver pelas incongruências e excessos exibidos para aquele contexto, por meio de movimentos ou expressões faciais; e o segundo tem sua manifestação por meio do diálogo com o público, ou em si mesmo, sendo manifesto por jogos de palavras, sarcasmo, ironia ou deboche e metáforas.

3.4 UNIDADE DIDÁTICA DESENVOLVIDA

Conforme explica Zabala (1999), uma UD refere-se a estudos sistemáticos importantes para construção de ferramenta metodológica, que pode ser colocada em ação. O material produzido pode contribuir no desenvolvimento das aulas, podendo ser adequado à realidade dos alunos, ou mesmo ser ampliado e/ou adaptado a diferentes contextos.

A UD elaborada nesta pesquisa teve como objetivo levantar as principais dificuldades ocorridas no processo de leitura e de interpretação de alunos surdos. Para tanto, escolhemos o gênero *Meme* como objeto articulador das atividades.

Embora, tenham acesso às tecnologias e meios virtuais, os alunos surdos muitas vezes não compreendem os *Memes* que leem, por desconhecerem seu contexto de produção, que remete a situações sociais diversas da atualidade, e o histórico das informações que são veiculadas em LP escrita (L2), sendo que a primeira língua dos surdos é a Libras (L1).

Zabala (1999) refere-se à unidade didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1999, p. 18). Também compreendemos que as UD's contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção, além de permitir que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, já que a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já têm sobre um determinado assunto. Vale ressaltar que, em uma UD, as atividades são planejadas de maneira sequencial ou não, de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Na elaboração das atividades, é necessário atentar-se ao conteúdo a ser ensinado, às características cognitivas dos alunos, à motivação para a aprendizagem, à significância do conhecimento e ao planejamento da execução da atividade.

De acordo com Carvalho (1956) a UD é necessária para organização pedagógica, tendo em vista que contempla um plano de aplicação, o qual pode auxiliar na exploração, na apresentação, na assimilação e na organização dos temas/conteúdos. Por compreender a necessidade de incluir os alunos surdos no processo de ensino e de aprendizagem, de modo que atuem como protagonistas em todo o processo, a metodologia da UD, neste trabalho, foi colocada a serviço do bilinguismo, definido como uma metodologia que torna possível o acesso a duas línguas no contexto escolar: a Libras (L1) e a LP (L2).

Durante o desenvolvimento de cada atividade, todos os alunos poderão ampliar seus conhecimentos sobre a Libras. Para Moura (2008), na escola, os alunos surdos devem ser expostos a uma grande quantidade de textos, e o professor deve ter a competência de traduzi-los para a Libras, explanando os aspectos relacionados à construção dos textos, além das diferenças e das

semelhanças entre a Libras e a LP. De acordo com Moura (2008), é por intermédio das línguas de sinais que os surdos constroem o seu arcabouço linguístico e identitário, por meio de interações e seu conhecimento de mundo, em uma perspectiva de letramento. Para além disso, a autora chama atenção para o fato de que a língua de sinais “permite um desenvolvimento não só linguístico, mas emocional e cognitivo” (MOURA, 2008, p. 42). Sob esse ponto de vista, ela afirma que “a língua portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, mediante a exploração de semelhanças e diferenças, tendo como base a Língua de Sinais” (MOURA, 2008, p. 42). Todavia, para que a leitura aconteça em forma de interação, é preciso partir dos gêneros discursivos que circulam na sociedade, considerando que a interação e a comunicação se dá por meio de textos.

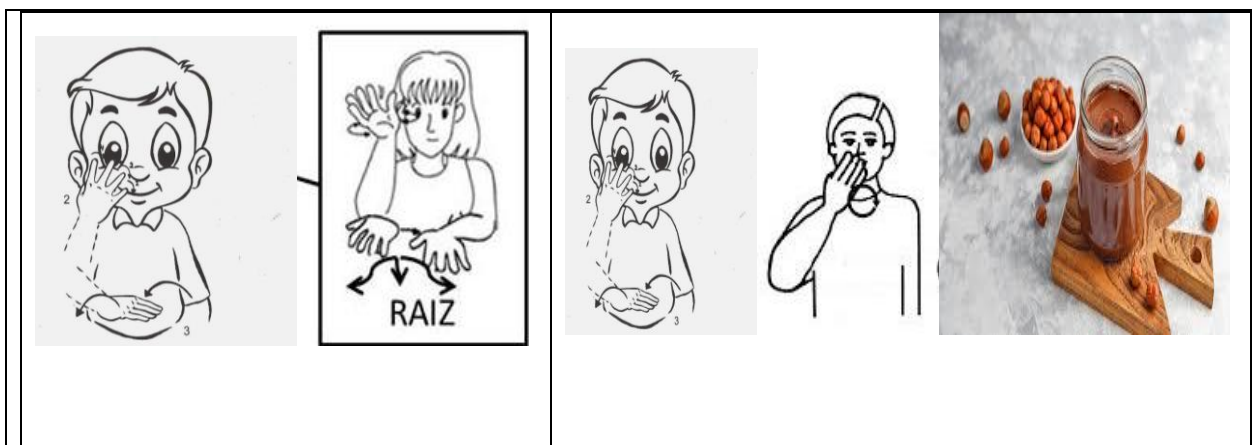
Portanto, as TICs podem apoiar e enriquecer a aprendizagem como ferramentas para aquisição das informações, devendo ser usadas e adaptadas para servir aos fins educacionais. Além disso, torna-se central o conhecimento das questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento para o uso das TICs na educação, tendo como objetivo melhorar a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem, que se amplia em decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias que oportunizam explorar a convergência das mídias digitais, na ampliação da interatividade dos conteúdos. A partir do exposto até o momento, a seguir, com base no gênero *Meme*, apresentamos uma das possibilidades para a aplicação de UD que pode ser desenvolvida na SRMS.

3.4.1 Exemplo de Unidade Didática

Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/raiz-x-nutella/>

CRIANÇA RAIZ

CRIANÇA NUTELA



CRIANÇA RAIZ

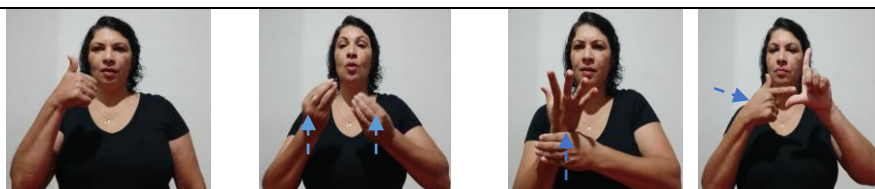


- Sai pra brincar na rua
- Vive ralado e machucado
- Playboy escondida na mochila
- Bebe água da torneira
- Apanha dos pais
- Respeita os professores
- Biscoito de Maizena e suco de caju
- Vive na casa dos amigos
- Zoa os amigos e é zoad
- Toca a campainha e sai correndo

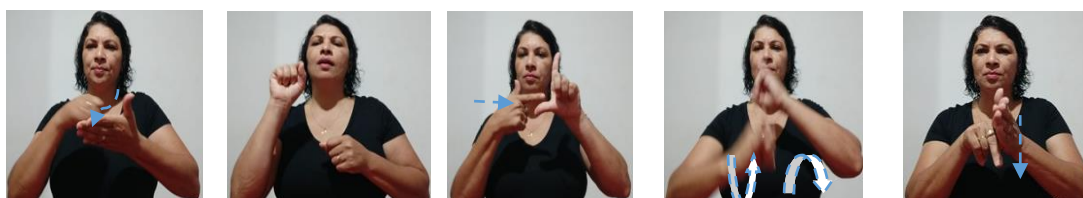
CRIANÇA nutella



- Playstation e celular
- Merthiolate que não arde
- Hentai
- Suquinho Del Valle Light
- Faz pirraça e grita com os pais
- Não respeita ninguém
- Croissant de ricota com espinafre
- Não sai do quarto nem pra cagar
- Sofre depressão por bullying
- Se correr um quarteirão infarta

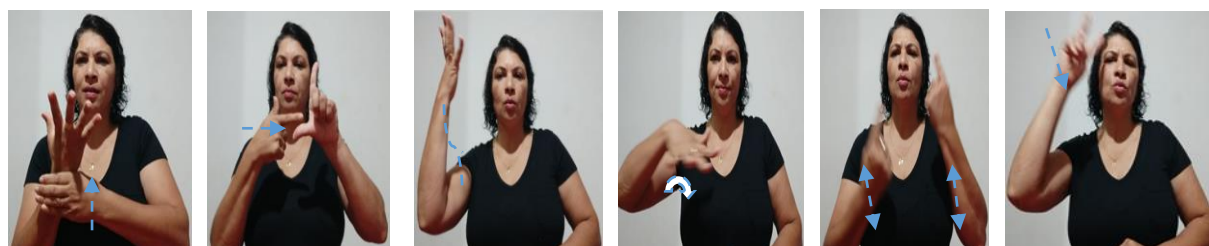


a) Quem é o autor do *Meme*? Pesquise na internet.



R: Joaquin Teixeira

b) Quais acontecimentos sociais, culturais e históricos motivaram a criação do *Meme*?

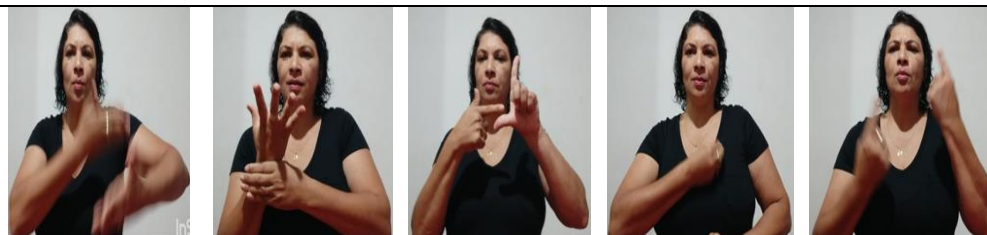


R: Segundo o autor Joaquim Teixeira (2016), apesar do surgimento da gíria "nutella", em 2016, foi apenas no início de 2017 que o *Meme* viralizou, expandindo-se para outras redes sociais. A gíria "nutella" vem, obviamente, da renomada marca de creme de avelã conhecida em vários países ao redor do mundo, provavelmente, por ser um produto muito popular entre os jovens da classe média/alta. A expressão "geração nutella", de acordo com o meme, se refere às crianças e adolescentes que vivem em um ambiente mais reservado, com menos brincadeiras coletivas e ambientes fechados, justamente pelas características da organização da sociedade atual, em que a maioria da população vive nas grandes cidades com seus inúmeros riscos, que dificultam as brincadeiras coletivas nas ruas.

Por outro lado, segundo o autor do meme, "a geração raiz" valoriza a maneira antiga ou tradicional de uma vivência mais simples e natural, na infância, em um ambiente aberto e mais coletivo, próprios das pequenas cidades ou zona rural.

O texto midiático humorístico é composto pelo jogo de imagens e sentidos, que se caracterizam como atrativos e significativos, tanto pela difusão quanto pelo efeito que causa no leitor, com características sociais, econômicas e culturais.

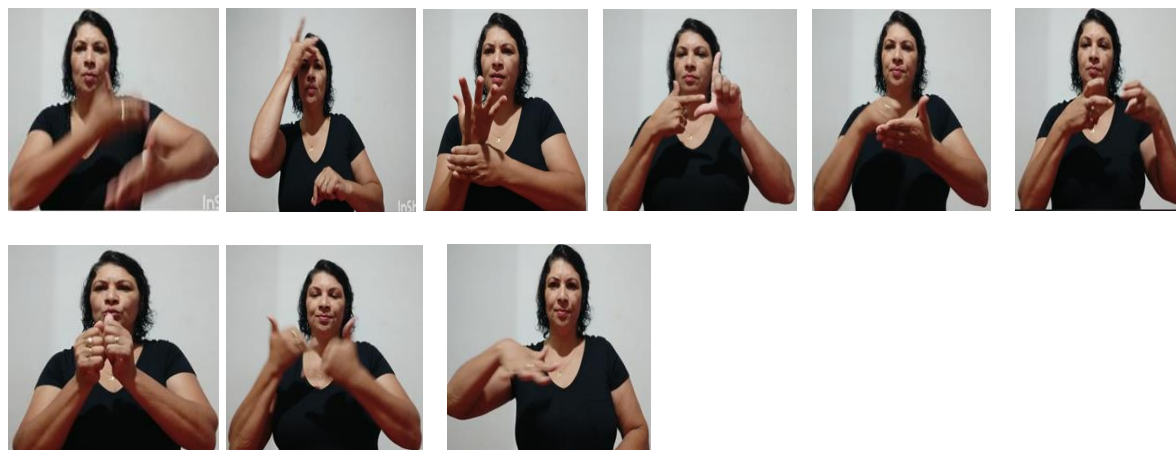
a) Qual a relação do *Meme* com a vida cotidiana?



R: Para o autor Joaquim Teixeira (2016), a metáfora consiste na comparação entre dois objetos, pessoas ou atividades, que se diferenciaram com o passar do tempo ou da maneira como são realizados. Uma criança “raiz” iria para a rua jogar bola, empinar pipa e viveria brincando coletivamente, com diversas brincadeiras simples. Uma criança “nutella”, por outro lado, viveria de forma mais reclusa, brincando com poucos amigos e evitando brincadeiras coletivas. As questões sociais aparecem de maneira explícita nesse *Meme*, *contrapondo-se uma forma “tradicional” de ser e agir a uma forma “moderna”*.

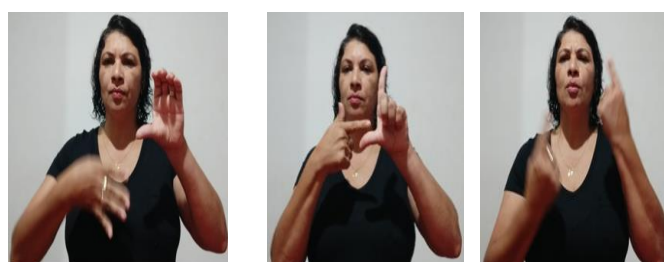
O meme apresenta um posicionamento unilateral sobre a temática abordada, ou seja, defende a criança “raiz” e critica a criança “nutella”. Cabe, aqui, a construção de um debate com os alunos, para confrontar essas oposições caracterizadas pelo autor de forma positiva para “criança raiz” e negativa para “criança nutella”. No entanto, essa visão polarizada deve ser problematizada com os alunos.

d) Estabelecer relações da personagem inicial com aquela criada pelo autor para produzir o *meme*, para perceber como ele construiu a ironia.



R: O termo “nutella” foi escolhido por ser o nome da famosa marca de creme de avelã, que costuma ser mais popular entre jovens e crianças de classe alta e média; já o termo “raiz” diz respeito à maneira simples de ser e viver.

e) Quais as características dos *Memes*?

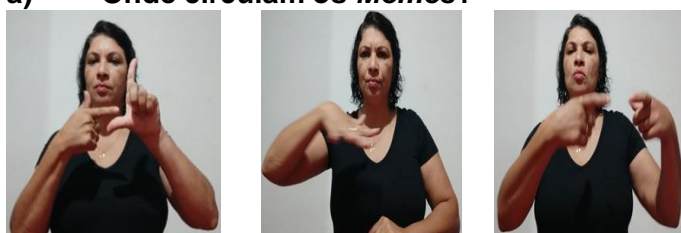


R: Metáfora (“geração nutella” é utilizada para ironizar as crianças e os adolescentes que cresceram em meio à tecnologia, à geração moderna/gourmet. Por outro lado, a “geração raiz” é o exemplo a ser exaltado, é o jeito “certo de ser ou fazer alguma coisa. É a maneira antiga ou tradicional de fazer algo; **Ironia** (“nutella” representa o fenômeno da “gourmetização”, assim, “raiz” versus “nutella” seria uma comparação entre o simples em oposição ao requintado. **Multissemiótica** (o *Meme* é encontrado com um fundo branco, não necessariamente sendo uma regra, com duas fotos e uma sequência de caracterização das diferenças, organizadas na vertical); **Adequação da linguagem** (possibilita ao aluno ler imagens, ler nas entrelinhas, posicionar-se por meio da linguagem de forma crítica, ética e responsável, tanto no mundo real quanto no mundo virtual por meio de textos verbais curtos. Também como um recurso para construir os aspectos sociais opostos, são misturadas expressões que talvez não façam parte dos conhecimentos de alunos surdos (playboy, Playstation, merthiolate, hentai, croissant), entre outras que fazem parte da linguagem popular (vive ralado, zoa os amigos).

1 Condições de circulação.

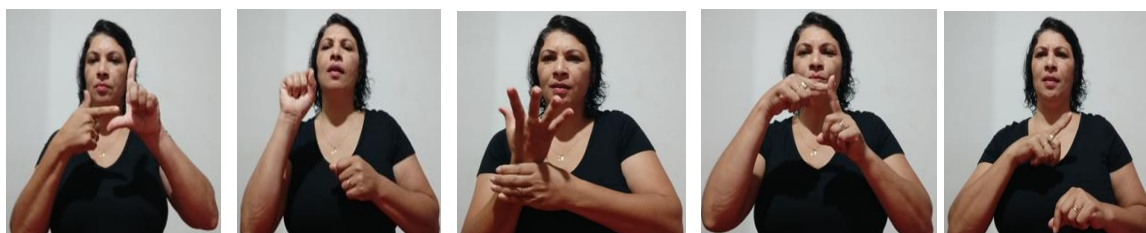


a) Onde circulam os Memes?



R: Em todas as redes sociais, internet, jornais e principalmente entre os jovens.

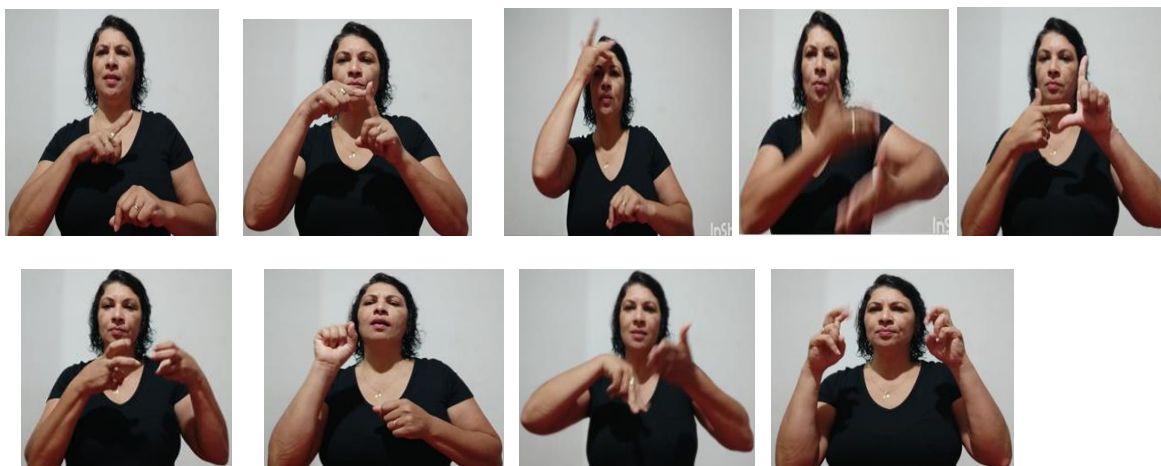
b) Quem produz os Memes recebe por essa produção? De que forma?



R: Depende. Nenhum dos produtores ou moderadores de *Memes* recebe salário. Para eles, o que vale é a satisfação de ver suas criações e seus nomes viralizarem nas redes sociais. Por isso, as páginas passaram a se preocupar em estampar selos próprios em todas as montagens. Consequentemente, essas páginas conseguem muitos acessos, e, decorrente disso,

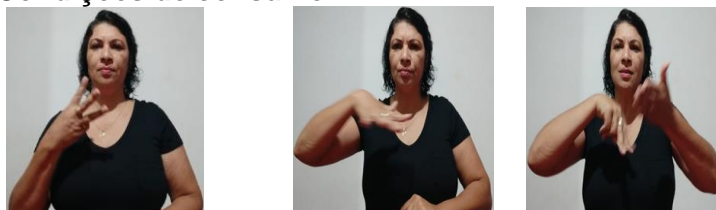
patrocinadores, permitindo a venda de materiais (camisetas, bonés e chaveiros). Alguns profissionais têm canais próprios de *Memes*, postando-os diariamente.

c) Eles são dirigidos a que tipo de público (abordar essa questão em relação a cada um dos *Memes* em particular, pois são dirigidos a públicos específicos, dependendo da temática).

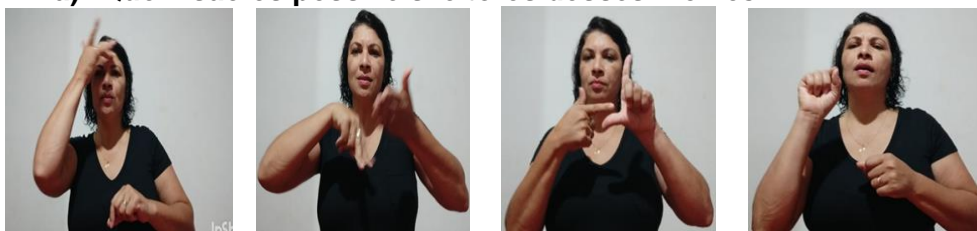


R: São vários os públicos pressupostos, pois abordam todas as temáticas, atingindo, desse modo, pessoas de todas as idades (pais, professores, jovens, etc.). No caso do *Meme* “raiz X nutella”, o público leitor pode ser variado, devido à comparação que o próprio *Meme* apresenta.

2 Condições de consumo.



a) Quem são os possíveis leitores desses *memes*?



R: No caso do *Meme* em questão, seriam os pais, devido ao fato de estar relacionado à comparação de maneira crítica de como são educadas, como vivem e quais as consequências dessa forma de viver para as crianças atualmente.

b) Quando?



R: Mostra-se no texto a realidade atual das crianças, comparando-se aos hábitos e costumes de um tempo anterior, o que permite que se repense o modo de vida dos jovens, que são submetidos a formas de vida que prejudicam tanto o relacionamento social quanto o desenvolvimento intelectual e emocional.

d) Com que objetivo?



R: Com o objetivo, ao ironizar a comparação, provocar discussões, posicionamentos, debates sobre os modos de vida dos jovens, na atualidade.

A partir do exemplo de UD demonstrado, é possível levantar as principais dificuldades ocorridas no processo de leitura e de interpretação de *Memes* por alunos surdos. Na leitura de textos desse gênero, os alunos ouvintes constroem sentido mais facilmente, pois há um volume considerável de informações veiculadas em LP e que podem ser traduzidas para a Libras pelo professor, possibilitando que eles relacionem imagem, texto e contexto de produção, de circulação e de recepção. No caso dos alunos surdos, esse processo torna-se mais difícil, considerando aspectos como: (i) dificuldades com a LP, já que esses textos conjugam imagens e material escrito nessa língua; (ii) pelo fato de que a Libras é uma língua visual-espacial, diferentemente da LP; (iii) e pelo fato de que os *Memes* apresentados nas redes sociais e jornalísticas são permeados de metáforas e ironias, as quais estão relacionadas a fatos que acontecem no cotidiano requerendo, portanto, conhecimento sobre tais acontecimentos.

Para Gesser (2009) as adaptações e reformulações implicam de forma positiva no uso da Libras em sala de aula, torna-se importante, dessa forma, que as ações direcionadas aos alunos surdos sejam realizadas em uma perspectiva bilíngue, a fim de que o aluno desenvolva as suas capacidades sociocognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente do espaço escolar no qual está inserido. Para isso, é necessário conhecer os sujeitos na sua singularidade linguística e reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica, respeitando-se a Libras como sua língua natural (L1) e a LP como língua adicional (L2).

Com relação aos alunos surdos, esses necessitam de um tempo maior para a compreensão voltado ao contexto social, sendo primordial a tradução e interpretação em Libras, dentro da estrutura que ela apresenta, com ênfase também no contexto social que está relacionado ao *Meme*, para que ocorram o aprendizado e a compreensão do que está sendo lido.

As trocas de informações sobre os contextos variados dos *Memes*, com adaptações de palavras da LP para a Libras proporcionam uma prática educacional bilíngue, o que auxiliará aos alunos surdos a compreenderem textos do gênero *Meme* de modo amplo, identificando as metáforas, as ironias e os acontecimentos a que esses textos se referem.

3.4.2 Resultados esperados

Esperamos que a UD, exemplificada anteriormente, quando aplicada, possibilite que os alunos surdos desenvolvam a compreensão leitora relacionada ao gênero *Meme*, conseguindo identificar a funcionalidade desses textos, o contexto de produção, de circulação e de recepção, ou seja, que consigam perceber como o gênero funciona de fato na sociedade.

As atividades desenvolvidas buscaram contemplar os seguintes aspectos: a função comunicativa do texto, a intencionalidade do autor, o tema abordado, os elementos composicionais e linguísticos, as intenções por trás de cada recurso utilizado, a fim de que os alunos relacionem todas as informações, produzindo novos sentidos.

Na escola e fora dela, os alunos surdos são expostos a uma grande quantidade de textos, mas na sala de aula o professor deve ter a competência de traduzi-los para a Libras, com ênfase nos aspectos relacionados à construção dos textos, apresentando as diferenças e as semelhanças entre a Libras e a LP.

Para que os alunos surdos se tornem crianças leitoras, é precioso dominar a língua portuguesa escrita, para que façam a ligação entre a língua que conhecem, a Libras. Assim como ocorre com os ouvintes, o objetivo da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão e a relação com a escrita, que se dará por meio da Libras.

Esse tipo de atividade visa a atribuir a importância que o uso da leitura e escrita tem na sociedade. A proposta de letramento com textos que circulem socialmente em redes sociais, em toda esfera escolar e fora dela, proporciona a apropriação de palavras e expressões usadas socialmente, instrumentaliza o aluno para que faça uso da leitura e a escrita como práticas sociais e, ao mesmo tempo, permite que os alunos situem-se com relação aos acontecimentos atuais e sociais, identificando também recursos da língua, tais como a ironia e a metáfora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi a organização de uma UD, numa proposta propositiva, baseada em práticas de multiletramentos a partir de uma perspectiva bilíngue com a utilização de recursos das TICs na SRMS, com atividades de leituras variadas do gênero discursivo *Meme*. Em nossa prática profissional, percebemos que os alunos surdos apresentam grande interesse e entusiasmo com as atividades referentes aos *Memes*, principalmente porque tais textos circulam amplamente em ambientes virtuais, e os surdos, não raro, estão familiarizados e têm acesso aos recursos digitais e tecnológicos. Apesar disso, apresentam dificuldades na leitura desses textos, considerando que são escritos em LP escrita, sendo que a língua natural dos surdos é a Libras.

Para que o objetivo geral proposto possa ser posteriormente aplicado, estabelecemos objetivos específicos: (i) realizar com os alunos surdos atividades que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela leitura, na SRMS; (ii) desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a leitura do gênero discursivo *Meme*, com auxílio das TICs, na sala de recursos, tendo em vista a perspectiva da educação bilíngue; (iii) elaborar uma UD contendo atividades a partir das quais os alunos poderão ler e contextualizar a leitura do gênero discursivo *Meme*, por intermédio das TICs, utilizando a Libras e a LP.

Foi possível, com base em nossa experiência profissional, identificar as principais dificuldades de compreensão leitora que os alunos surdos apresentam, de modo que foi possível organizar uma UD proposta de intervenção pedagógica com base no gênero discursivo *Meme*. Todavia, como ressaltado ao longo desta dissertação, devido à pandemia da Covid-19, o plano de aplicação da UM não pode ser realizado, em função da suspensão de aulas presenciais. Desse modo, esta pesquisa assumiu caráter apenas propositivo. Quando for possível, a UD de fato será utilizada em sala de aula. Todavia, ao elaborarmos as atividades, o escopo foi possibilitar que alunos surdos se envolvessem em práticas letradas relacionadas aos gêneros discursivos, por meio da leitura e compreensão do gênero *Meme*. Podemos dizer que mediação pedagógica será de suma importância na realização das atividades que priorizaram o texto em sua dimensão discursiva, de construção e

reconstrução de sentidos.

A escolha do gênero discursivo *Meme* foi motivada pelo fato de circular amplamente na sociedade, por meio das redes sociais, sobretudo, e pelo fato de que os surdos têm acesso a recursos digitais e tecnológicos. Além disso, esse gênero oportuniza de forma peculiar a força criativa da imaginação, permitindo que seus leitores enxerguem o mundo em que vivem sob a ótica de uma nova estética.

No caso dos alunos surdos, esses necessitam de um tempo maior para a compreensão do contexto social no qual os textos são produzidos, sendo primordial a tradução e a interpretação em sua própria língua, a Libras. Para a futura aplicação desta UD, serão necessárias trocas de informações sobre os contextos variados dos *Memes*, com adaptações de palavras da LP para a Libras, proporcionando uma prática educacional bilíngue, que se tornará uma aula atrativa, com conhecimentos diversos, propiciando a inclusão dos alunos surdos no contexto educacional.

A intenção deste trabalho foi traçar caminhos possíveis para que o professor estabeleça diferentes tipos de leituras que o gênero discursivo *Meme* fomenta, e que os alunos surdos consigam compreender a sua composição, dados e representações de um determinado tempo e contexto social. Almeja-se, portanto, o desenvolvimento de práticas educacionais que capacitem os alunos surdos e ler os *Memes* de forma crítica, percebendo o humor implícito na junção das imagens, da linguagem verbal e do contexto social.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. F.; SILVA, N. M. da. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n.5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras e o artigo.18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 maio 2019.
- CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual; Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
- CARVALHO, I. M. **O Ensino por Unidades Didáticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1956.
- CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2,ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DAWKINS, R. Memes: os novos replicadores. *In*: DAWKINS, R. **O gene egoísta**. (The Selfish Gene). Trad. Geraldo H.M. Floresheim. São Paulo: Companhia das Letras, 1976, p.148-154.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education**, v. 18, n. 4, p. 335-356, December 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.

GERALDI, J. W. **Prática da leitura na escola**. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, R.M.; FERRAZ, C.B.O. A Linguagem Imagética na Escola e no Ensino da Geografia. **Anais... X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Porto Alegre, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. de. Educação Infantil para Surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. e (orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 214-230; Disponível em: <http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

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

LACERDA, C. B. F. de. A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos. **Caderno CEDES**, V. 70, Ano xx, nº 50, p. 70-83, abr. 2000.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53043>. Acesso em: 09 ago. 2019.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, v. 36, p. 175 - 195, maio/agosto 2010.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Unicamp, vol. 49, n.2, jul./dez. 2010.

LIMA, G. de O. S.; CASTRO, L. G. F. de. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. **Revista (Con) Textos linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 16, p. 38-51, 2016.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação inclusiva para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

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

MAINARDES, J. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. *In*: BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa Social: Reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009, p. 99-124.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, B. **Designing Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, v. 1, n. 1, 2004.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**.

2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Deliberação nº 02/2016 - SEED/SUED**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná, 2016.

PEREIRA, M.C. da C.; KARNOPP, L. B. **Leitura e Surdez**. Letras de Hoje, Porto alegre, v.39, n.3, p.165-177, set 2003.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Canoas: Textura, 2000.

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

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

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

SILVA, R. C. M. JUNG, N. M.; PIRES-SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico** n.17, janeiro-abril 2019. p. 145-162.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. *In*: SKLIAR, C. B (org.). **Educação & Exclusão**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105–155.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, R. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p.14-29.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VAZ, V. M. **O Uso da Tecnologia na Educação do Surdo na Escola Regular**. São Paulo: Faculdade de Tecnologia de São Paulo. 2012.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, jul./dez. 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.