

MARTA GEOVANA SANABRIA

MULTILETRAMENTOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL EM CUIABÁ

ENTRE ELE (LS), ESTÃO ELES



S197m

Sanabria, Marta Geovana.

Multiletramentos na inclusão de alunos surdos em uma escola
estadual em Cuiabá: entre eles (LS), estão eles [recurso eletrônico] /
Marta Geovana Sanabria. Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-985747-9-6

1. Multiletramento. 2. Ensino de Língua Estrangeira. 3. Língua
Espanhola. 4. Educação de Surdos. I. Título.

CDU 376:81'221.24

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário – CRB1/1610)

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente ao autor e a Guará Editora.
É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia,
sem autorização prévia por escrito da Editora.

Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

MULTILETRAMENTOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL EM CUIABÁ

Copyright © do texto 2025: Do autor
Copyright © da edição 2025: Guará Editora
Coordenação Editorial: Guará Editora
Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Editoração: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)
Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)
Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)
Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)
Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)
Dr. Túlio Adriano M. Alves Gontijo (UFJ)
Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCat)
Dra. Caroline Pereira de Oliveira (UFMT)
Ma. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)
Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)
Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)
Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)
Dr. Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)
Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)
Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)
Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)
Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)
Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)

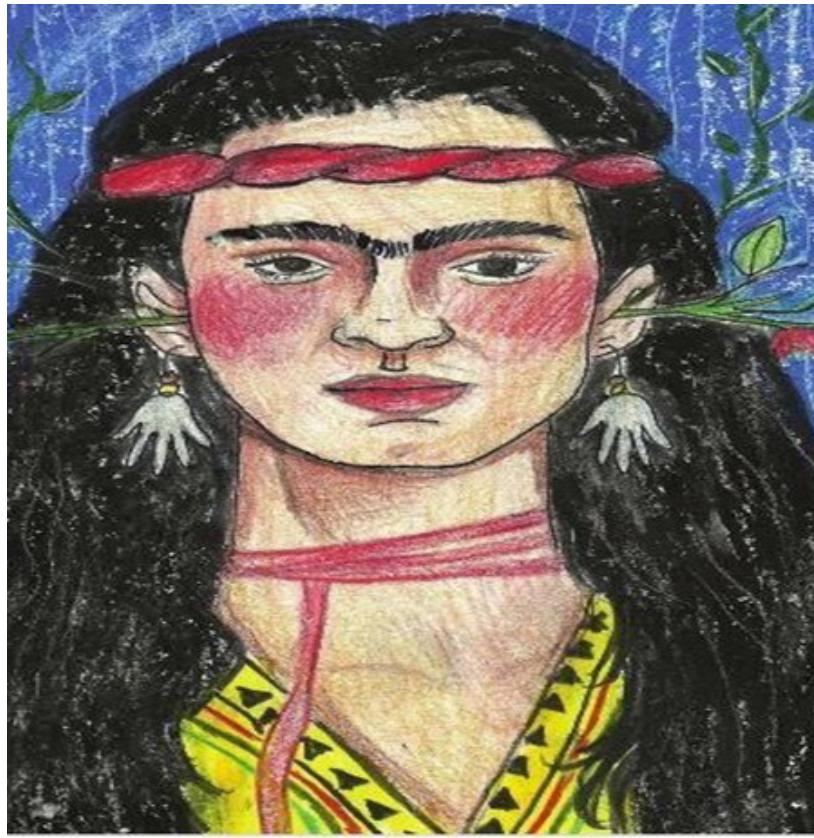


GUARÁ EDITORA

www.guaraeditora.com.br/

contato@guaraeditora.com.br

WhatsApp (64) 99604-0121



Obra de arte de la artista plástica sorda homenageada

Originária de Recife, Kilma Coutinho es una artista plástica que desarrolló sus habilidades de forma autodidacta desde su juventud. En sus creaciones artísticas, busca expresar la sensibilidad y subjetividad relacionadas con la identidad y la cultura sorda, lo cual se puede observar en sus representaciones artísticas, que incluyen figuras femeninas, interacciones con objetos y utensilios cotidianos, así como en las frases que incorpora a sus obras “Eu nasci da arte e uso a pintura para falar do Mundo Surdo!”(Revista Espaço,268)

Vista do Arte Surda Kilma Coutinho | Revista Espaço (INES)

Lamento oculto de um surdo

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou
melhor uma escola de ouvinte?

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você
as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.

Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias
e você não viu?

Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava
me influenciar com a história

que a Lei agora é essa e que a Escola de Surdo não pode
existir por estar no momento da “Inclusão”.

Eu fiquei esperando mais uma vez...

em meu pensamento... Ser surdo de Direito é ser “ouvido”...
é quando levanto minha mão

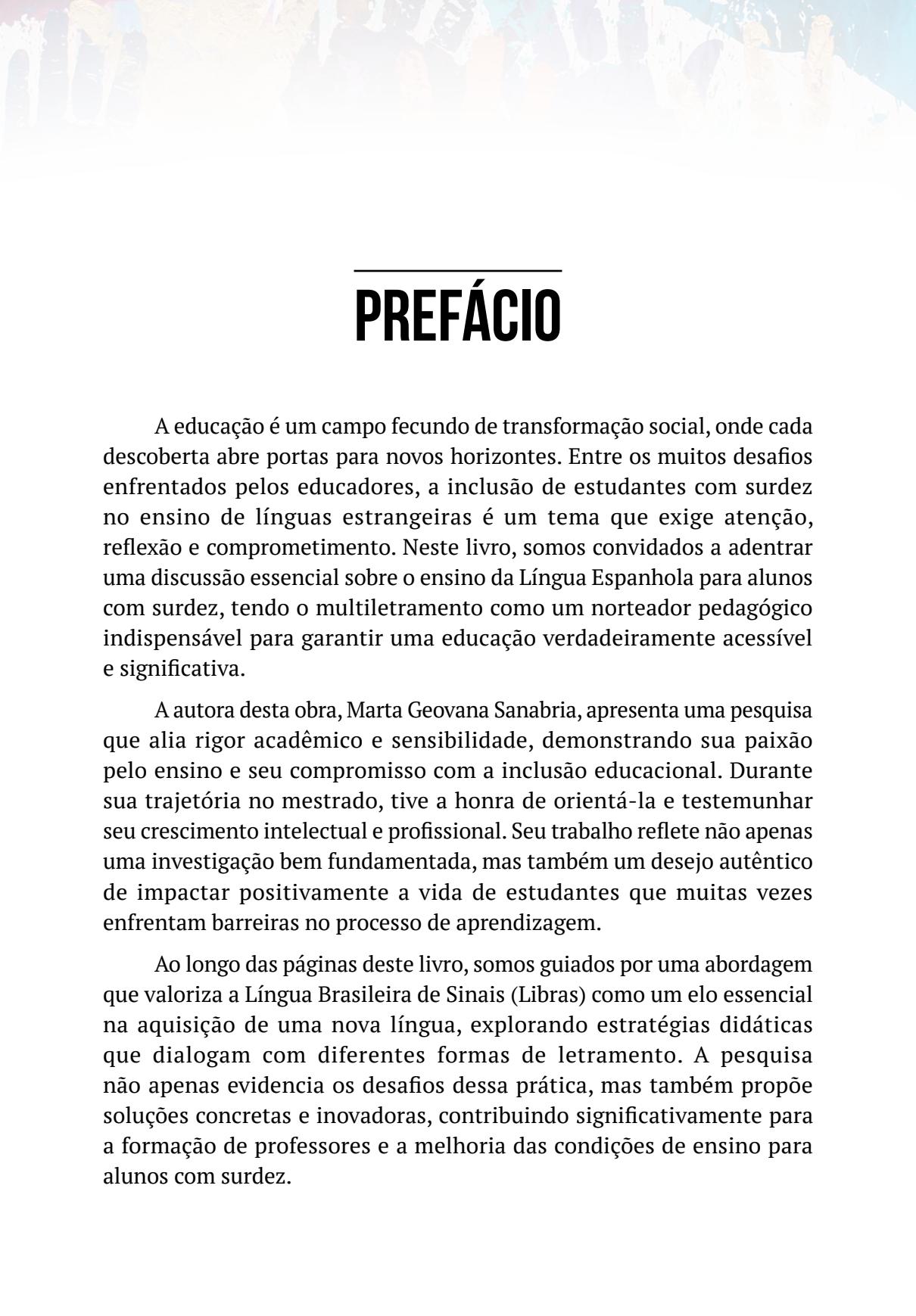
e você me permite mostrar o melhor caminho
dentro de minhas necessidades. Se você, Ouvinte,
me representa,

leve os meus ensejos e as minhas solicitações
como eu almejo e não que você pensa como deve ser.
No meu direito de escolha,

pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um
Direito de ser Surdo.

Entenda somente isso!

Shirley Vilhalva



PREFÁCIO

A educação é um campo fecundo de transformação social, onde cada descoberta abre portas para novos horizontes. Entre os muitos desafios enfrentados pelos educadores, a inclusão de estudantes com surdez no ensino de línguas estrangeiras é um tema que exige atenção, reflexão e comprometimento. Neste livro, somos convidados a adentrar uma discussão essencial sobre o ensino da Língua Espanhola para alunos com surdez, tendo o multiletramento como um norteador pedagógico indispensável para garantir uma educação verdadeiramente acessível e significativa.

A autora desta obra, Marta Geovana Sanabria, apresenta uma pesquisa que alia rigor acadêmico e sensibilidade, demonstrando sua paixão pelo ensino e seu compromisso com a inclusão educacional. Durante sua trajetória no mestrado, tive a honra de orientá-la e testemunhar seu crescimento intelectual e profissional. Seu trabalho reflete não apenas uma investigação bem fundamentada, mas também um desejo autêntico de impactar positivamente a vida de estudantes que muitas vezes enfrentam barreiras no processo de aprendizagem.

Ao longo das páginas deste livro, somos guiados por uma abordagem que valoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um elo essencial na aquisição de uma nova língua, explorando estratégias didáticas que dialogam com diferentes formas de letramento. A pesquisa não apenas evidencia os desafios dessa prática, mas também propõe soluções concretas e inovadoras, contribuindo significativamente para a formação de professores e a melhoria das condições de ensino para alunos com surdez.

Este livro é mais do que um estudo acadêmicamente robusto; é um convite à reflexão e à ação. Educadores, pesquisadores e gestores encontrarão aqui um valioso referencial para repensar suas práticas e ampliar suas perspectivas sobre a educação inclusiva. Como orientador e companheiro de pesquisa de Marta Geovana Sanabria, sinto-me profundamente grato por ter participado de sua jornada acadêmica e por poder testemunhar o impacto que suas pesquisas certamente terão na área.

Que esta leitura inspire novas abordagens, fortaleça o compromisso com a inclusão e reforce a crença de que a educação é, acima de tudo, um direito de toda e cada pessoa.

Boa leitura!

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	22
DEFININDO CONCEITOS	22
ENSINO DE LÍNGUAS	23
PRIMEIRA (L1) E SEGUNDA LÍNGUA (L2)	25
LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	30
LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA ADICIONAL, TERCEIRA LÍNGUA (L3)	33
BILINGUISMO	35
ESTUDO DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO NA BNCC	38
CAPÍTULO II	55
UMA FORMA DE MIRAR POR MEIO DA INCLUSÃO DO SURDO	55
OS PASSOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO E AS IMPLICAÇÕES DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA-ESPANHA/ BRASIL	57
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS	61
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM MATO GROSSO	66
PERSPECTIVA CRÍTICA E MULTILETRAMENTO DE SURDOS	73
CAPÍTULO III	91
OS PRIMEIROS PASSOS DA JORNADA DE CAMINHADA NA PESQUISA	91
LÓCUS DA PESQUISA	93
PÚBLICO ALVO DA ESCOLA (COMUNIDADE ESCOLAR)	97
A SALA DE AULA	98
A SALA DE LÍNGUA ESPANHOLA	99
A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	100
PARTICIPANTES DA PESQUISA	106
ESTUDANTES SURDOS	106

PROFESSORAS REGENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA	108
TİLS DA ESCOLA LICEU CUIABANO	108
PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	109
METODOLOGIA DE COLETAS DE DADOS E ANÁLISES DE DADOS	110
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS EM UMA PERSPECTIVA TRIANGULAR TRIVIÑOS	113
CAPÍTULO IV	114
UM NOVO OLHAR SOBRE OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	114
NARRATIVAS DAS AULAS DAS SALAS DE LÍNGUA ESPANHOLA E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	119
SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA	125
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	126
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	127
PONTO DE CHEGADA	148
REFERÊNCIAS	156



INTRODUÇÃO

PONTO DE PARTIDA: UMA PARTICULARIDADE NA ESCOLHA DA PESQUISA

“Contar é muito difícil, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balançar, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam [...] tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recentes datas”. Guimarães Rosa

Desde sempre, nutri uma profunda fascinação pelo vasto universo das linguagens, em inúmeras ocasiões, fiquei maravilhada ao observar como as pessoas se comunicam através de uma ampla gama de formas de expressão. Nasci na cidade de Pedro Juan Caballero, situada no território paraguaio, em 1983, minha família, por sua vez, tinha como língua materna o guarani, idioma indígena, e como segunda língua o castelhano, ambas reconhecidas oficialmente no Paraguai. Quando discuto qualquer assunto sociolinguístico ligado ao Paraguai, é essencial começar com a ideia de que a sociedade paraguaia é, de fato e por lei, uma sociedade onde a maioria da população entende e se comunica tanto em espanhol quanto em guarani. A Constituição Nacional de 1992 declara oficialmente ambas as línguas em seu artigo 140:

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe : el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías forman parte de la Nación y del Estado (Constitución Nacional, 1992, art. 140).

Recordo-me vividamente da minha primeira experiência na escola, onde fui aprender a ler e escrever sem saber que seria na língua que me era desconhecida: o português, curiosamente, geograficamente, a escola não estava localizada no mesmo país em que eu nasci. As lembranças da minha experiência como aprendiz de um idioma naquela época são, de fato, recordações não muito agradáveis, tendo em conta que não se tratava nem da minha primeira língua (L1) nem da minha segunda língua (L2), aos poucos, essas memórias começam a ressurgir em minha mente de forma vaga. Ao escrever sobre essa particularidade, percebo que é um desafio significativo, pois envolve resgatar ações vivenciadas ao longo do tempo cronológico e do imaginário, a partir da minha memória e das experiências cotidianas.

Naquela época, prevalecia de forma intensa a abordagem pedagógica tradicional, na qual os alunos eram meros receptores de informações, tratados como seres passivos, levando-se em consideração sua imaturidade e falta de experiência. A pedagogia tradicional era essencialmente baseada na manutenção da ordem, do silêncio e, acima de tudo, do “respeito”, algo que eu nunca experimentei naquela realidade. Sentia-me constantemente deslocada, como se estivesse forçando minha presença e minha situação, perpetuando minha sensação de ser uma “estrangeira” e constantemente perdida, como se não pertencesse àquele ambiente.

Essa situação pode ter exercido uma influência sobre mim, levando-me a questionar a falta de interação em um ambiente caracterizado pelo silêncio, e o contexto escolar não foi exceção a essa realidade.

Minha trajetória como professora pode ser compreendida como um processo contínuo de reflexão ao longo do tempo, no qual diversos fatores desempenham um papel na construção da minha identidade como educadora. Esses fatores incluem a família, a escola, a universidade,

o convívio social e alguns professores, entre outros. O tempo, por sua vez, exerce uma influência determinante sobre a forma como me torno professora, pois ser professor(a) não se resume a uma simples repetição de atividades ao longo da carreira. É um modo de existir, no qual minha vida pessoal e profissional se entrelaçam constantemente, formando uma unidade indissociável. Assim, é possível destacar segundo Tardif que “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif, 2014, p. 56-57).

Minha relação com a prática didático-pedagógica teve início em 2005, quando tive a oportunidade de ingressar no curso de Letras, com ênfase em Português e Espanhol, durante esse período, aproveitei para realizar cursos de idiomas, focados no aprimoramento da língua espanhola. Eu tinha o desejo de conhecer tudo o que estivesse relacionado a esse idioma, pois sentia o peso da expectativa de ser naturalmente fluente nele, como se “tivesse nascido falando espanhol”, no entanto, era preciso desconstruir essa ideia, pois ninguém imaginava que não era tão simples assim. Por muitos anos, questionei essa visão e percebi que falar castelhano era considerado um privilégio, mas minha família não estava entre os privilegiados.

A situação linguística no Paraguai é um tema constante de análise, e não faltam vozes que afirmem que essa realidade está longe de ser tão idealizada como refletida em sua Constituição Nacional. Por exemplo, Azucena Palacios considera a sociedade paraguaia como “modelo de bilingüismo con diglosia estable, con el español como variante alta y con el guaraní como variante baja, socialmente subordinada en función de criterios como prestigio, tradición literaria, adquisición, estandarización y estabilidad” (Palacios, 2005, p. 36).

Essa situação coincide, de certa forma, com a observada por Rubin três décadas antes, quando ele afirmava que: “el español es la lengua que los hablantes eligen para los asuntos de la educación, la religión,

el gobierno y la cultura [...] ; el guaraní se emplea para asuntos de intimidad o solidaridad primaria del grupo" (Rubin, 1974, p. 121-122).

Consequentemente, o uso do espanhol ou do guarani depende da posição hierárquica das atividades nas quais cada língua é empregada, esse fenômeno, conhecido como "diglossia", foi primeiramente descrito por Ferguson (1959, p. 336), que o fundamentou na sobreposição de uma variedade linguística distinta, mais complexa e codificada, sobre uma já existente. Mais tarde, Gumpertz (1962, p. 28-40) associou os termos "variedade de prestígio" e "variedade popular" ao conceito de diglossia. Por sua vez, Fishman (1979, p. 102) afirmou que a diglossia envolve a distribuição de duas ou mais variedades linguísticas para cumprir diferentes funções de comunicação dentro de uma sociedade, segundo ele, causa a existência de uma variedade de prestígio em contextos formais e/ou institucionais e outra variedade menos formal em contextos informais.

Com o passar do tempo, desenvolvi um gosto crescente por aprimorar meus conhecimentos e me encantei pelo ensino e aprendizagem de línguas, reconhecendo cada vez mais a importância da formação contínua ao longo da minha carreira, e ao longo das minhas experiências como professora, pude identificar os traços da minha formação prévia à docência, o que contribuiu para uma abordagem pedagógica mais consciente, essa estrutura se consolidava gradualmente, incorporando as marcas da minha memória, vivências e identidade, as quais são elementos essenciais na construção do meu papel como educadora. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 7), "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional". Durante minhas experiências, percebia a limitação dos conhecimentos diante da complexidade que envolve o ato de educar e ensinar, essa constatação me levava a refletir constantemente sobre a essência de ser professora, pois compreendia que não era possível dissociar-me da formação sócio-histórica que carregamos. Essa formação está intrinsecamente ligada ao acúmulo de experiências de vida que cada um carrega consigo. Conforme Tardif, o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (Tardif, 2014, p. 103).

Em meus planejamentos sempre incluía propostas que visavam proporcionar condições para que os alunos se tornassem independentes, participativos e capazes de exercer autonomia em seus pensamentos e ações. Conforme Leffa “Seu pressuposto teórico básico é de que o trabalho do professor na escola é mediado por artefatos culturais, entre os quais se incluem, como os mais relevantes, os materiais didáticos preparados pelo próprio professor.” Em diversas ocasiões, fiquei maravilhada ao testemunhar como as pessoas se comunicam por meio de uma vasta gama de formas de expressão e idiomas, seja por meio de aquisição natural ou aprendizado, e quando se trata das pessoas surdas, a experiência não poderia ser diferente: o mundo dos surdos, repleto de peculiaridades e até mesmo mistérios, é notavelmente diferente do mundo dos não surdos.

No ano de 2015, fui convidada para trabalhar com uma perspectiva ainda mais inclusiva, o que parecia fácil no início, mas à medida que eu mergulhava mais a fundo, percebia que estava adentrando em um universo repleto de desafios e lutas, essas experiências só aumentaram minha dedicação e solidariedade, que sempre foram companheiras inseparáveis ao longo da minha carreira, e ao me deparar com alunos surdos como público-alvo de aprendizado, pude compreender que eles possuem uma maneira particular de perceber e assimilar informações, diferente da forma como os ouvintes o fazem, sua interação com o mundo ocorre principalmente por meio da visão, e é por meio dela que eles percebem o mundo e agem sobre ele. Da mesma forma, eles adquirem a Língua Brasileira de Sinais (L1), o que me levou a sempre apostar em recursos visuais atrativos, como imagens coloridas, além de utilizar vídeos com legendas, também precisei transitar constantemente entre os dois idiomas, pois para os alunos surdos, a língua portuguesa se torna a segunda língua (L2), enquanto a língua espanhola se torna a terceira (L3).

Ao recordar alguns episódios que vivenciei durante minha trajetória na Educação Básica, procuro estabelecer conexões com minha prática como educadora, ter presenciado situações de discriminação direcionadas a alunos considerados marginalizados ou que enfrentavam desafios na aprendizagem foi um dos motivos que me impulsionaram a lutar pela garantia de um atendimento equitativo a todos os estudantes. Embora

não seja uma tarefa fácil, é imprescindível buscar formas de promover o desenvolvimento da consciência social do indivíduo e suas habilidades fundamentais para o exercício pleno da cidadania e sua inserção em qualquer contexto que deseje estar e traz desafios em estar ciente de seus direitos e deveres, capacitando-se para ser um agente consciente e ativo na sociedade “[...] devemos problematizar nossas concepções de sociedade, de escola e de ensino, o que envolve assumir não apenas a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes” (Pessoa; Borelli, 2018, p. 72).

A motivação surgiu a partir das inquietações que tive antes e durante minha atuação como professora, ao observar e sentir certas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, onde não conseguia efetivamente estabelecer uma relação inclusiva, interativa e eficaz na sala de aula. Essa percepção despertou meu interesse pelo tema que deu origem a este trabalho, no início, na escola, os alunos surdos eram matriculados em salas regulares, e todos os professores tentavam se comunicar com eles, falando mais devagar e acreditando que eles poderiam ler os lábios e compreender os textos como os ouvintes, tentávamos mesclar línguas, presumindo que eles dominavam o português por serem brasileiros, e acreditávamos que isso poderia facilitar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, porém, depois descobrimos que eles aprendem melhor através de imagens, o que foi uma orientação dada a todos os professores.

Que imagens são essas? Como os professores de línguas manteriam uma relação na qual os alunos nos entendessem, percebemos que a comunicação entre alunos e comunidade escolar fica prejudicada, pois grande parte dela não sabe Língua Brasileira de Sinais (Libras), e impede que a inclusão aconteça de forma efetiva, pois considerando a diversidade existente na sociedade, incluindo as diferenças entre as pessoas, especialmente aquelas com deficiências, é indubitável a importância de promover cada vez mais a inclusão e garantir igualdade de oportunidades em todos os aspectos sociais, com destaque para a área da educação.

Nesse contexto, é crucial atender às necessidades e desafios específicos enfrentados por estudantes surdos no aprendizado de línguas,

especialmente devido à importância dessas habilidades linguísticas e à exigência recorrente de aquisição de escrita e leitura para suprir suas dificuldades de aprendizagem. Portanto, este trabalho se justifica ao apresentar, por meio de pesquisa e práticas, uma contribuição efetiva na formação de professores que atuam na educação básica, visando compreender melhor a Pedagogia do Multiletramento e implementando atividades de leitura e escrita de textos que estejam alinhadas com a aprendizagem desse público, a fim de promover uma assimilação adequada dos conteúdos compartilhados e mediados pelo professor e dessa forma, busca-se garantir uma educação equitativa para os alunos surdos em comparação com seus colegas ouvintes, cabe ao professor fazer “adaptações” no acesso ao currículo, nos objetivos, no conteúdo, no método e no processo de avaliação, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996).

Deste modo, é responsabilidade da escola adequar-se ao estudante com necessidades educacionais especiais, e não o contrário, buscar formas que contemplem todas as habilidades linguísticas dos alunos surdos. Ainda, vale ressaltar que essa pesquisa concentra-se no ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira para estudantes surdos, com foco no processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva do multiletramento e repensar a abordagem de atendimento à diversidade de alunos em uma sala de aula, sem a necessidade constante de “adaptação” materiais utilizados nas aulas de línguas para alunos com surdez, (re) descobrir como podemos trabalhar de forma eficaz no contexto específico, considerando as lacunas existentes em relação à inclusão de alunos surdos e outros fatores que permeiam a prática pedagógica nas escolas públicas regulares inclusivas.

O ensino da Língua Espanhola, com ênfase no texto verbal, principalmente impresso, é a abordagem predominante nas escolas de educação básica, com o objetivo de desenvolver o uso competente da leitura e escrita em práticas sociais, no entanto, é importante destacar que a representação gráfica da linguagem não é uma atividade comum a todas as culturas e nem a todos os indivíduos, como é o caso de muitos surdos, de acordo com o Ministério da Educação (MEC). Diante disso,

é possível recorrer a diferentes tipos de linguagens, igualmente legítimas à escrita, com o objetivo de possibilitar a participação desses alunos em práticas sociais, conforme a literatura especializada, a educação de surdos deve ser abordada levando em consideração suas particularidades e potenciais, isso implica o uso de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a compreensão de diversos tipos de linguagens, permitindo uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades desse público. A pedagogia dos multiletramentos se apresenta como importante proposta para a formação de leitores críticos num universo multicultural que se encontra presente no espaço escolar, Rojo (2012) afirma que as novas estéticas chegam, juntamente, com os gêneros que emergem com as tecnologias digitais e, aos educadores, cabe aprender a entendê-las com seus alunos que dominam os mais diversos textos digitais.

A presente pesquisa emerge como uma forma de resistência, fundamentada em observações e acompanhamentos da abordagem da educação de alunos surdos em escolas regulares, considerando o panorama atual da educação, pois é evidente o aumento das discussões acerca do processo educacional desses alunos, sendo frequente a presença de diversas referências de pesquisa que exploram temas relacionados à cultura e à educação dos surdos pelos quais vários estudos apontam que, desde a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como expressão identitária dos surdos brasileiros, tem havido um aumento significativo no número de pessoas surdas sendo integradas em instituições de ensino regulares.

Dessa maneira, é essencial também ponderar sobre o contexto em que a política de inclusão e exclusão estão sendo implementadas, tendo em vista uma abordagem pedagógica neoliberal, é relevante destacar as discussões em torno do currículo adotado nas escolas, que são compreendidas sob uma perspectiva ideológica “como espaço de relações de poder” (Lima, 2012, p. 310) e talvez, por isso, seja este o instrumento mais difícil de admitir mudanças. Ao adotar um currículo único para alunos surdos e ouvintes, a escola acaba influenciando a subjetividade dos alunos, reproduzindo não apenas as estruturas e práticas sociais, mas também suas desigualdades, isso ocorre ao desconsiderar as diferenças e necessidades

específicas deles, contribuindo para a colonização de sua subjetividade “as particularidades linguísticas, culturais e sociais da pessoa surda” (Lima, 2012, p. 329). Assim, torna-se necessário que as comunidades escolares que prestam atendimento a pessoas surdas priorizem o multiletramento por meio da exploração do aspecto visual, como por exemplo, na gravação de vídeos ao invés somente de texto escrito.

Nessa direção, o presente projeto de pesquisa tem como foco de estudo as questões relacionadas aos eventos e práticas de (multi)letramento dos alunos surdos, isso se deve ao fato de que a instituição de ensino selecionada tem registrado um aumento anual no número de alunos surdos, o que gera discussões sobre as dificuldades encontradas na produção e desenvolvimento de atividades adequadas para esse público.

Diante dessas indagações de pesquisa, nosso objetivo geral é analisar se e como os multiletramentos favorecem a aprendizagem da Língua Espanhola por parte dos alunos surdos em uma turma do Ensino Médio. Os objetivos específicos são os seguintes:

- discutir as noções de letramento, letramentos e multiletramentos de alunos surdos;
- descrever e analisar os eventos, assim como as práticas de letramentos;
- investigar os mecanismos favoráveis de materialização do multiletramento na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais.

Para apresentarmos este trabalho de pesquisa e dar conta dos objetivos, organizamos dividindo em quatro capítulos, dessa maneira, no capítulo um abordaremos as questões sobre ensino de Línguas e apresentar conceitos sobre Primeira (L1), Segunda (L2), Língua Estrangeira ou Adicional (L3), Bilinguismo e Estudo do Letramento ao Multiletramento na BNCC, no segundo capítulo, apresentaremos breve histórico da inclusão e o berço que é a cidade de Salamanca, também discutiremos sobre a educação, as leis que envolvem o sujeito surdo e como estas vêm sendo aplicadas nas instituições de ensino (Espanha, Brasil e Cuiabá) o progresso dos trabalhos desenvolvidos na área de atendimento ao surdo na escola

e na comunidade, um mirar por meio da inclusão, como é o Ensino de Língua Espanhola para surdos e, uma Perspectiva crítica e Multiletramentos de Surdos . O capítulo três versa sobre o procedimento metodológico, todo passo realizado na caminhada até o lócus, apresenta-se os participantes da pesquisa, a metodologia de coleta e geração de dados e sua análise com sua perspectiva triangular.

O capítulo quatro apresenta e discute sobre Eventos e Práticas de Letramentos, apresentação dos dados coletados e sua análise divididas pela narrativa de uma observação inicial nos dois ambientes de coleta, sala de aula de Língua Espanhola e sala de Recurso Multifuncional, dialogar com transcrição das entrevistas gravadas que discorre das entrevistas realizadas com os alunos surdos, as intérpretes, com as professoras de Língua Espanhola, em seguida, tecemos os comentários finais desta pesquisa e apresentamos os anexos necessários.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir significativamente ao fornecer apoio didático aos professores de Língua Espanhola que trabalham com alunos surdos em sala de aula, priorizando a pedagogia do multiletramento e reconhecendo a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua que permite compreender o mundo a partir da perspectiva dos alunos com surdez, aprimorar a aprendizagem em uma língua estrangeira como fornecer subsídios para que possam participar ativamente das práticas pedagógicas que atendem a todos os alunos da turma, buscando promover a alteridade e a equidade.

Além disso, pode oferecer suporte pedagógico aos professores, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo dos alunos surdos que se comunicam em Libras, isso levará os envolvidos a reconhecerem que existem diferentes línguas para a comunicação,

contribuir para a educação de surdos em um contexto cada vez mais inclusivo, articulando teorias e práticas com base na pesquisa proposta, dessa forma, buscamos colaborar com outras pesquisas e discussões sobre o ensino de línguas, especialmente a língua espanhola. Esperamos que este trabalho tenha um valor colaborativo tanto para os professores que lecionam língua espanhola para alunos surdos, quanto para outros

interessados no tema. Como pesquisadora da Linguística Aplicada e professora atuante no ensino da Língua Espanhola na Educação Básica, considero esta pesquisa de extrema relevância, não apenas para o meu desenvolvimento profissional, mas também para o campo do Ensino e Aprendizagem e a Formação de Professores de Língua Espanhola, pois esta investigação carrega um significado profundo, pois tem o potencial de contribuir de forma significativa para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem da língua, além de fornecer subsídios valiosos para a formação dos professores que atuam nessa área.



CAPÍTULO I

PERCORRENDO ENTRE A TEORIA: A OCASIÃO FAZ A LÍNGUA, VIVA LAS LENGUAS!

DEFININDO CONCEITOS

Diferentes correntes teóricas abordam o conceito de língua, mas não há uma concordância geral entre elas, inclusive, mesmo entre a gramática tradicional e as teorias que surgiram posteriormente, é possível notar variações nas interpretações do que é a língua. Podemos notar que o conceito científico de língua, baseado nos princípios de Vygotsky, que a considera uma prática social e uma forma de mediação simbólica, ou como uma “atividade sócio interativa que ocorre em contextos comunicativos historicamente determinados.”

Deste modo, a língua é um conjunto de símbolos que opera com base em regras específicas e sua finalidade é viabilizar a comunicação entre duas ou mais pessoas, constituindo-se como um código que busca conectar aquele que emite a mensagem com aquele que a recebe. Em direção ao processo de ensino aprendizagem de uma “Língua”, e esta pesquisa está na esfera escolar, este capítulo está dividido em seis seções com objetivo de explanar sobre as nomenclaturas utilizadas por/a sujeitos que aprendem um ou mais idiomas e terminar com o funcionamento da língua a partir do letramento ao multiletramento considerando o enquadramento desta pesquisa que é a perspectiva do multiletramento de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola (LE) para alunos com surdez.

Para falar sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez de uma língua que não seja a primeira, implica um panorama sobre aspectos teóricos que podem contribuir para compreender melhor sobre os termos utilizados para se referir às “Línguas” (Ls) presente no título desta pesquisa que se apresenta como as línguas as quais os alunos surdos transitam na esfera escolar dentre as Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa e a Libras. A partir do conceito básico de que a língua é um sistema de sinais para comunicação, explicaremos os conceitos de primeira língua, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e o bilinguismo.

ENSINO DE LÍNGUAS

*Para ensinar há uma formalidazinha a cumprir – saber.
(Eça de Queirós)*

Para dar início, discutiremos sobre o Ensino de Línguas, mas antes desejo enfatizar a nossa concepção de língua-linguagem considerando a língua como uma construção coletiva que surge a partir das interações sociais, com suas práticas políticas e ideológicas decorrentes. A teoria de Bakhtin nos explica que a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, que não é um produto acabado e sim um eterno processo ininterrupto, um processo vivo de interação. Ainda de acordo com Bakhtin e Volochinov (1992) a língua comporta uma realidade por demais abrangente, o que importará não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, sendo necessária a consideração dos aspectos extralingüísticos que constituem um enunciado, sendo este de natureza social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da 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/Voloshinov, 1992, p. 123).

Portanto, é importante ressaltar que o ato de falar e/ou fazer-se uso da língua, ou seja, a fala em si, não pode ser analisada apenas levando em conta as condições psicofisiológicas do falante, embora essas condições sejam relevantes. É crucial considerar a interação discursiva e todas as implicações do discurso específico, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico inherentemente associado a ele. Considerando a importância dos aspectos não linguísticos que compõem a linguagem, e analisando a problemática deste estudo no contexto da Linguística Aplicada (LA), acredita-se que, ao abordar o Ensino de Línguas, é necessário considerar os desdobramentos políticos e ideológicos, especialmente no que diz respeito à educação de surdos.

É impossível separar esse processo educacional da perspectiva que o permeia como “a língua como uma bandeira política”, as línguas podem ser usadas como símbolos de identidade e de poder político e que as muitas vezes se tornam bandeiras políticas que representam a história, a cultura e a identidade de um grupo étnico ou nacional, por exemplo, o uso do idioma catalão na Catalunha é frequentemente visto como uma forma de resistência contra o governo espanhol e uma afirmação da identidade catalã.

Baseado na teoria Moraes e Solange (2006), é crucial refletir sobre o Ensino de Línguas, não apenas a partir de uma visão historicamente limitada determinada pelas teorias linguísticas tradicionais, como já foi criticado por Bakhtin anteriormente, em vez disso, é importante prestar atenção às particularidades ideológicas, sociais, políticas, geográficas, históricas e outras que influenciam o processo de ensino de uma língua, além disso, os autores destacam a importância de abordagens mais reflexivas e críticas para o ensino de línguas, que permitam aos alunos questionar e analisar as relações de poder e as dinâmicas socioculturais que permeiam o uso da língua em diferentes contextos.

Após considerar esses aspectos, baseamos este estudo na perspectiva de que o Ensino de Línguas é uma questão política e poder, uma vez que é a política que influencia a disseminação de uma língua. Para falar sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez de uma língua que não seja a primeira apresentar-se as perspectivas sobre

aspectos teóricos que podem contribuir para compreender melhor sobre os termos utilizados para se referir às “Línguas” (Ls) presente no título desta pesquisa, e partir do conceito básico de que a língua é um sistema de sinais para comunicação, explicaremos os conceitos de primeira língua, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e o bilinguismo;

PRIMEIRA (L1) E SEGUNDA LÍNGUA (L2)

É interessante ressaltar a relevância de distinguir segunda língua e a língua estrangeira e/ou língua adicional a partir do que se defende sobre a primeira língua, em diversas pesquisas é comum nos deparar com termos como L1, língua materna e língua nativa contrastando ao L2 ou seja a segunda língua. Em relação a distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas, acordamos quando tratada que a primeira é relacionada a um processo inconsciente, enquanto a segunda é associada a um processo cognitivo consciente e intencional (Krashen, 1978), sua teoria apresenta cinco hipóteses, a respeito do processo de aquisição e aprendizagem.

Atentemo-nos que a L1 nem sempre está correspondendo à língua materna/nativa e quando se fala em neutralização dos termos “língua materna” e “língua nativa”, geralmente se refere à ideia de que esses termos são utilizados para se referir à primeira língua com o objetivo de fornecer uma descrição mais precisa e abrangente da aquisição e do uso de múltiplas línguas, no entanto, estudos apresentam que esses termos não são adequados para descrever a complexidade da aquisição e do uso de múltiplas línguas.

Nesse contexto, é comum usar a oposição L1/L2, em que L1 se refere à primeira língua adquirida e L2 se refere a qualquer outra língua adquirida depois da L1, essa oposição permite reconhecer a possibilidade de que uma pessoa possa ter mais de uma L1, como é o caso de pessoas que crescem em contextos bilíngues ou multilíngues, além disso, essa oposição também é útil para descrever as diferenças na aquisição e no uso de línguas, já que a L2 pode ser adquirida em diferentes momentos da vida e sob diferentes circunstâncias, o que pode afetar o processo de aquisição e a competência linguística.

A aquisição da primeira língua, ou língua materna, é uma parte importante da formação do conhecimento do mundo de um indivíduo, já que, juntamente com a competência linguística, também se aprendem valores pessoais e sociais. É importante entender que a língua materna, ou primeira língua (L1), não necessariamente é a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende como também não é apenas uma língua, mas sim a primeira língua que se aprende em casa e, geralmente, na comunidade. Todavia, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados a essa definição, como a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo) que apresentaremos mais adiante.

Dessa forma, uma criança pode adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1, ao ilustrar este ponto, trazemos como exemplo uma criança que nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana, se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão. A ordem, nesse caso, não interessa muito, pois “... mesmo um leve atraso na aquisição de uma língua até os 2 e 3 anos de vida ainda é considerado uma aquisição ‘simultânea’, porque o atraso relativo geralmente é rapidamente compensado¹.”

De maneira geral, é necessário considerar vários fatores para caracterizar uma língua como língua materna, dentre eles, estão a língua da mãe, do pai, dos familiares, da comunidade, a primeira língua adquirida, a língua com a qual o indivíduo possui uma relação afetiva, a língua do cotidiano, a língua predominante na sociedade, aquela com melhor status para o indivíduo e aquela que ele domina melhor ou se sente mais confortável e todos esses aspectos são cruciais para defini-la. Vejamos o caso da criança mencionada anteriormente, se ela mudasse para a Inglaterra aos cinco anos de idade e começasse a aprender o inglês

1 “... auch eine leichte Verspätung bei dem Erwerb einer Sprache bis in das 2. und 3. Lebensjahr gilt noch als, gleichzeitiger Erwerb, denn die relative Verspätung wird in der Regel rasch aufgeholt”.

para se comunicar e se integrar bem, a língua adquirida passaria a ser considerada como segunda língua durante o período em que estivesse na Inglaterra.

Nesse sentido, a L1 é caracterizada pelo fato de que a criança aprende 2 “aparentemente sem esforço, gradualmente e automaticamente em consonância com os desenvolvimento mental e físico adquire”². Em termos gerais, a aquisição de uma segunda língua (L2 ou SL) ocorre quando o indivíduo já tem um conhecimento parcial ou completo de sua língua materna (L1), ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua L1. Segundo uma antiga teoria neurolinguística, defendida e difundida principalmente por Lenneberg (1967, p. 48), deve haver um determinado espaço temporal, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e mais eficaz, o chamado “período crítico” (*critical period*) que estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização e no que se refere ao seu encerramento seria também o encerramento desse período.

Durante esse período, qualquer língua adquirida teria o status de L1, mas desde que aquelas desempenhem uma função semelhante à desta, se a criança citada acima, que aprendeu o inglês como segunda língua na Inglaterra passa muitos anos no país, ou seja, a língua desempenha mais do que um papel de integração social e se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e o indivíduo a domina como um “nativo”, embora tenha havido originalmente um processo de aquisição de SL, temos agora um caso de língua materna, ou seja, o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar.

Para falar do processo de aquisição de uma segunda língua (doravante ASL) implica fazer referência tanto ao processo de aprendizagem de outra língua após a aquisição da Língua “nativa”, quanto à aprendizagem de L3, L4...devido;

O aspecto importante é que ASL se refere à aprendizagem de uma língua depois de a língua nativa ter sido adquirida

² “scheinbar mühelos, allmählich und automatisch im Einklang mit der geistigen und körperlichen Entwicklung erwirbt

[...] L2 pode se referir a qualquer língua aprendida depois da L1, independentemente se é a segunda, terceira, quarta ou quinta língua [...] tanto em contexto de aula/instrução formal, quanto de exposição natural. (Selinker, 2008, p.7)

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. A “segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante desde que não se trate de mais uma L1, dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra, diferenciando, porém, do conceito de Língua Estrangeira (LE), uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação é exigido que a comunicação seja diária e dentro de um processo de socialização, ou seja, a situação tem que ser favorável para um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social.

Deste modo, a aquisição de uma segunda língua e a aquisição de uma língua estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1 e pode ser influenciada por uma série de fatores, incluindo a idade em que a pessoa começa a aprender a segunda língua, o ambiente em que ela é aprendida, a exposição à mesma, a motivação, a atitude em relação à língua e a capacidade cognitiva.

De forma tradicional, há muitas discussões acerca dos termos de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) com divergências como para Johnson e Johnson (1998), por exemplo, L2 e LE dizem respeito a qualquer língua que não seja a primeira língua(L1). E apresentam distinção no contexto do ensino de línguas afirmando que a diferença principal entre L2 e LE é que a primeira é geralmente adquirida por imersão em um ambiente onde a língua é usada como meio de comunicação, enquanto a última é geralmente aprendida por meio de instrução formal em um ambiente onde a língua não é usada como meio de comunicação diário.

Por outro lado, Ellis (2003) entende que L2 é aquela aprendida depois de L1 em um ambiente de imersão em outro país, e que (LE) se refere a uma outra cultura, de um país, aprendida no país de origem do estudante. Segundo Leffa e Iralla (2004), embora a proposta tradicional tenha sido estabelecer a diferença entre LE e L2 com base principalmente na geografia, termo mais adequado seria língua adicional(LA), uma vez que traz vantagens por não existir discriminação do contexto geográfico (língua estrangeira), das características individuais do aluno (segunda ou terceira língua) nem dos motivos pelos quais o aluno estuda a língua.

A proposta, nesse sentido, é a adoção de um termo de conceito mais abrangente a língua adicional, termo que ganhou espaço na linguística nos últimos anos, relaciona-se ao objeto de ensino “Língua Estrangeira” (Judd *et al.*, 2003; Oss, 2013). É um termo tratado, segundo Moraes e Cavalcanti (2016), que provoca o sujeito a utilizar a(s) nova(s) com vistas ao aumento de seu campo de interação. A partir disso podemos elencar os motivos que adotam para essa aflição: representa adição de uma nova língua ao repertório linguístico preexistente à educação formal: aplica-se qualquer língua que o sujeito adquira além de sua primeira evita a conotação de estranheza, exotismo, distanciamento do termo “estrangeira” que pode comprometer a ideia de expansão de horizontes e de possibilidades de comunicação, isto é, a pressuposição do conhecimento de outra língua pelo aluno gera implicações teóricas e práticas.

Como verificamos, algumas teorias afirmam que a segunda língua é aquela que alguém precisa aprender ao se mudar para outro país, já que é essencial para a comunicação diária e acaba se tornando a segunda língua da pessoa, outras defendem que a segunda língua pode ser aquela falada como língua oficial em seu país, como é o caso do guarani no Paraguai, embora não seja amplamente usada pela sociedade formal, muitas vezes sendo substituída pelo castelhano (Língua Espanhola), no entanto, por ser oficial, a língua guarani é ensinada apenas até o terceiro ano do ensino fundamental na escola, o que a criança aprende depois depende do ambiente em que está inserida, ou seja, da família e da sociedade e dessa forma, essa língua pode se tornar a segunda língua da criança, também é comparado com o bialectalismo à situação linguística em que os falantes utilizam dois dialetos sociais diferentes, dependendo da situação. Este

termo foi criado por analogia com o bilinguismo, que se refere à situação em que os falantes utilizam duas línguas diferentes alternadamente, como ocorre em países com comunidades linguísticas diferentes, como na Espanha com a coexistência do basco e do espanhol, ou em grupos de imigrantes que continuam a usar a língua do seu país de origem entre si, como os porto-riquenhos e mexicanos nos Estados Unidos (Soares, 2000, p. 80).

Então, como podemos distinguir L2 e Língua Estrangeira? Quando se fala em L2 (segunda língua) e língua estrangeira, o critério geralmente utilizado para distinguir uma da outra é o contexto de uso da língua, a L2 é uma língua adquirida em um ambiente onde essa língua é falada como língua materna ou como língua de uso cotidiano em um contexto social ou cultural específico. Por exemplo, se uma pessoa que nasceu em um país que fala a Língua Espanhola muda-se para um país onde a Língua Inglesa é a língua principal, e aprende o “inglês” como sua segunda língua para se comunicar na nova sociedade, o inglês é considerado sua L2.

LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Por outro lado, uma língua estrangeira é aquela que é aprendida fora do ambiente em que é falada como língua materna, e que não é utilizada como língua principal ou de uso cotidiano na sociedade em que se vive. Por exemplo, uma pessoa que nasceu e cresceu em um país onde a língua inglesa é a língua principal, e que decide aprender a língua francesa como um hobby ou para fins acadêmicos, o “francês” seria considerado uma língua estrangeira para essa pessoa, a distinção entre L2 e língua estrangeira depende do contexto em que a língua é adquirida e utilizada.

De acordo com Revuz (1998), a língua estrangeira é, por definição, a segunda língua aprendida por uma pessoa, tendo como referência a sua primeira língua, adquirida na primeira infância, sendo assim, algumas crianças têm a oportunidade de aprender mais de uma língua desde o nascimento ou desde muito jovens, e são conhecidas como bilíngues ou multilíngues. Por exemplo, uma criança pode ter uma mãe inglesa

e frequentar uma escola japonesa no Japão, e consequentemente pode falar inglês e/ou japonês, no entanto, para essa criança, nenhuma das duas línguas seria considerada estrangeira, pois ela as utiliza em seu cotidiano e as considera igualmente importantes, assim a criança teria duas línguas maternas e não uma língua estrangeira.

Em se tratando de ensino aprendizagem de uma língua no ambiente escolar é importante ressaltar que aprender uma língua é, portanto, uma prática social, ao nos referir à “situação de aprendizagem de línguas” e os envolvidos neste processo, alunos e professores, são indivíduos inseridos em um contexto social e histórico. Com base em uma perspectiva discursiva sobre o que é considerado língua materna e língua estrangeira, é evidente que os indivíduos sempre serão influenciados por sua primeira língua, ou seja, a língua materna. Assim, a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua, definida como língua estrangeira, só será possível por meio do contato e confronto constante entre as duas línguas, como mencionado por Bertoldo (2003) e Coracini (2003) ao se referirem a conflitos entre as línguas.

De acordo com Almeida Filho (2005), Língua Estrangeira (LE) é um conceito complexo que merece profunda reflexão, pode ser interpretado como língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. Sua aprendizagem ocorre como reflexo de valores específicos do grupo social que mantém, na escola, sua instituição formadora. A expressão “Língua Estrangeira” também é utilizada para se referir a uma língua que não é nativa do falante, frequentemente, o aprendizado dessa língua é uma escolha pessoal, motivada por desejos individuais, a necessidade de se destacar no mercado de trabalho, entre outras razões.

Gesser (2006) nos apresenta um outro olhar e levanta uma questão importante que é levado em consideração neste trabalho, a autora destaca que uma língua é considerada estrangeira não só porque é originária de outro país, mas também porque pode ser vista como uma língua alheia pelo falante. Este é o caso, por exemplo, de muitos surdos brasileiros, para quem a língua portuguesa é realmente estrangeira, estranha e pertencente somente à comunidade ouvinte, percebemos que quando o assunto versa

sobre o ensino de uma nova língua, como, por exemplo, a língua portuguesa escrita para surdos que têm como língua materna a Libras, é pertinente destacar a importância de como nomear essa outra língua. E

frisar que ainda que não seja uma língua universal, a língua de sinais representa a melhor oportunidade para os estudantes surdos se integrarem social e profissionalmente às suas comunidades. Em sua obra, Dominguez/Alonso destacam quatro aspectos que evidenciam a importância da língua de sinais de forma clara e organizada;

El primero tiene que ver con el uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa, desde las primeras edad y como lengua de enseñanza, posteriormente. El segundo aspecto hace referencia a la incorporación de un área curricular específica para la lengua de signos. El tercer aspecto que se abordará, se centra, principalmente en el análisis de los contextos educativos en los que están teniendo lugar estas experiencias bilingües, para llamar la atención sobre cómo 23 todos estos contextos necesitan modificar e incluir nuevos esquemas de trabajo para poder abordar el reto de trabajar con dos lenguas. El cuarto y último elemento, tiene más bien un carácter instrumental y transversal a los anteriores y, hace referencia a la necesidad de incorporar adultos Sordos competentes en lengua de signos a las escuelas (Dominguez; Alonso, 2004, p. 50-51).

As autoras ressaltam a importância de se utilizar a língua de sinais desde a infância, como primeira língua dos estudantes surdos, em segundo lugar, elas recomendam a inclusão de componentes curriculares específicos para o ensino da língua de sinais, em terceiro lugar, elas indicam a necessidade de adaptar todos os contextos para incluir novos modelos de ensino de línguas. E por fim, as autoras sugerem a incorporação de estudantes surdos fluentes em língua de sinais nas escolas para que possamos ter a referência de L1 desses alunos.

Leffa e Irala (2014, p. 32) defendem que todos nós já possuímos pelo menos uma língua, desse modo, a língua que o aluno vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será,

mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O termo é defendido pelos autores como mais adequado, visto que: não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno e nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nesta instância. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (Leffa; Irala, 2014, p. 32-33).

A proposta de ensino e aprendizagem da língua adicional é que ela seja construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. “O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida e o enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno” (Leffa; Irala, 2014, p. 33).

Assim, sugerimos uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola (LE), é sempre essencial, especialmente por ser o idioma oficial de 21 países e falado por mais de 500 milhões de pessoas, com base no princípio de que o indivíduo é um ser social, sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais, é fundamental para a construção de conhecimento e desenvolvimento integral do indivíduo.

LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA ADICIONAL, TERCEIRA LÍNGUA (L3)

A língua adicional, também conhecida como terceira língua ou língua estrangeira adicional, é uma língua aprendida pelo indivíduo após a aquisição de duas outras línguas e refere-se à habilidade de aprendizes de língua estrangeira adicional (L3) que já tiveram contato com pelo menos dois outros sistemas linguísticos que é aprendida além da língua materna, tornando-os mais experientes em relação à aprendizagem de línguas. E o que diz respeito ao que entendemos por “outras línguas”. Conforme sugerem Leffa e Irala (2014, p. 31)

As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente.

No entanto, para que essa língua seja considerada uma língua adicional (L3), é necessário que o indivíduo a utilize com frequência, pois simplesmente aprender o sistema linguístico não é suficiente para que ela seja mantida como uma língua adicional.

Este tema é objeto de estudo de pesquisadores como Klein (1995), Herdina e Jessner (2000) e Muñoz (2002), que se dedicaram a investigar aspectos linguísticos em contextos de língua adicional que defendem que uma língua adicional pode ser uma língua estrangeira, ou seja, uma língua que não é comumente falada na região ou no país em que a pessoa vive, ou pode ser uma língua regional ou minoritária, que é falada em uma determinada comunidade ou região e não é considerada a língua oficial ou dominante. De maneira geral, não faz diferença se estamos falando da segunda, terceira ou quarta língua, pois o seu nível de importância depende do processo de interação com a língua principal, no entanto, é comum atribuir o status de Língua Adicional (LA) àquela que é aprendida ou adquirida após a segunda. Para Leffa e Ilara (2014, p. 32),

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminhar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

E essa aquisição de língua adicional estuda como são aprendidas as línguas subsequentes à primeira e isso implica dizer que se entende por língua adicional toda aquela aprendida após L1. Assim, reconhecemos e aceitamos esse termo por englobar várias línguas (L2, L3, LE) cuja aquisição é estudada pelo que há muitos anos se chama de Teoria de aquisição de Línguas, independe de se tratar de uma língua ou língua

estrangeira. Entretanto, uma vez que nossa pesquisa trata de surdos adquirindo uma língua adicional que é estrangeira, e considerando seu conhecimento de duas outras línguas anteriores, optamos por abrir mão do termo “adicional” mais abrangente e adotar os termos mais específicos, dito isto, reconhecemos a importância de compreender os termos utilizados nesta pesquisa e, portanto, serão da seguinte maneira:

Primeira língua(L1): terminologia utilizada para descrever a língua que uma pessoa adquiriu naturalmente, seja ela a língua do seu ambiente familiar ou não.

Segunda língua(L2): terminologia utilizada para descrever a língua que uma pessoa aprendeu e/ou adquiriu após sua língua materna (L1), em um ambiente de imersão em outro país ou mesmo em seu país de origem, como é o caso da língua portuguesa para surdos ou do francês para uma parte da população canadense.

Língua estrangeira(LE): terminologia utilizada para descrever a língua de outro país que uma pessoa aprendeu, independentemente de ter sido no seu país de origem ou em outro lugar.

Língua Adicional: a terminologia que abrange todas as línguas que uma pessoa aprendeu e/ou adquiriu após sua primeira língua, independentemente da ordem em que foram adquiridas e da distância geográfica entre os locais de aprendizagem.

BILINGUISMO

O diálogo entre línguas leva ao que entendemos por bilinguismo, ou seja, são chamadas de bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas ou (dialetos) em suas vidas cotidianas como mencionado anteriormente (Grosjean, 2001). Nesse contexto, as razões que põe línguas em contato e, portanto, fomentam o bilinguismo são várias como: migrações de vários tipos (econômicas, educacionais, políticas, religiosas), nacionalismo e federalismo, educação e cultura, negócios e comércio, casamento mistos (Grosjean, 1996), surdez etc. Esses fatores criam diversas necessidades linguísticas em pessoas que estão em contato

com duas ou mais línguas e competências que desenvolvem nas suas línguas, na medida exigida por essas necessidades. Ainda segundo Grosjean (1996), em situações de contato, é raro que todas as facetas da vida exijam a mesma língua (as pessoas não seriam bilíngues se assim fosse) ou que elas sempre exijam duas ou mais (línguas A e B) no trabalho, em casa, com amigos, etc.

Para o estudioso o bilinguismo é visto como a habilidade de usar duas ou mais línguas de forma proficiente (1996; 1999; 2001), falantes bilíngues adquirem e usam as línguas para fins diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, o que leva a um desenvolvimento de fluência em níveis diferentes, e destaca que o bilinguismo não é um fenômeno binário (ou se é bilíngue ou não é), mas sim uma questão de grau, que não existe uma definição única e clara do que significa ser bilíngue ou não, em vez disso, é um fenômeno complexo e variável que pode ser caracterizado por uma série de fatores, e não pode ser definido apenas de forma simples ou binária.

Por exemplo, uma pessoa pode ter nascido em um país onde se fala uma língua, mas ter crescido em um ambiente onde se fala outra língua, isso pode fazer com que ela seja bilíngue, mas talvez não tenha uma proficiência igual nas duas línguas. Além disso, é importante considerar a idade de aquisição de cada língua e o uso que se faz delas em diferentes contextos e também podem influenciar o grau de proficiência em cada uma delas. Grosjean (2010 *apud* Soares, 2011, p. 111), em sua obra *Bilingualism, biculturalism, and deafness*, afirma ser difícil estabelecer uma quantidade de países monolíngues, pois o bilinguismo é algo existente em quase todos os países. Além de sua visão macro, Grosjean estabelece critérios para identificar e considerar um sujeito bilíngue e um desses critérios refere-se ao “uso alternado da língua” que, por sua vez, é definido a partir de diferentes objetivos.

Para que possamos estudar o ensino e aprendizagem de uma língua do grupo escolhido para esta pesquisa que são os alunos com surdez devemos entender que não é um processo natural para eles, independentemente da modalidade, no entanto, “a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante

da sociedade de ouvinte” destaca (Quadros, 1997, p. 85). Ainda Quadros (1997, p. 22) dedicada aos estudos do bilinguismo e surdez, aponta que há duas abordagens para o bilinguismo no contexto educacional: (i) o ensino da segunda língua é dado ao mesmo tempo em que ocorre a aquisição da primeira língua; (ii) o ensino da segunda língua ocorrerá após a aquisição da primeira língua. Nesse mesmo sentido, complementamos afirmando que o bilinguismo envolve a competência e o desempenho das duas línguas, a autora ainda acrescenta (Quadros, 1997, p. 43) “proposta de educação bilíngue exige um compromisso sócio político-acadêmico que contemple a integridade e a diferença entre as modalidades das línguas envolvidas no processo”.

Para Skliar (2005, *In: Quadros, 1997, p. 31*), a abordagem de ensino que valoriza o bilinguismo deve estar estreitamente relacionada ao biculturalismo, ou seja, à compreensão e valorização de duas culturas distintas. Dessa forma, ele destaca alguns objetivos desse modelo de educação: (i) criar ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas; (ii) assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos; (iii) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo; (iv) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural. Isso significa que aprender uma nova língua não se limita apenas a aprender novas palavras e gramática, mas também envolve a compreensão e a apreciação da cultura associada a essa língua.

Mas o que encontramos atualmente nas escolas são profissionais cuja formação não permite transitar pelo ensino bilíngue para surdos e atingir os objetivos para um ensino que de fato atenda efetivamente este público. De acordo, com “deve ser respeitada a diferença entre o ensino bilíngue de língua estrangeira para ouvintes e para surdos e que esse caminho deve estar pautado no respeito às especificidades do aluno surdo” (Moraes, 2015).

ESTUDO DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO NA BNCC

A aquisição de uma nova língua vai muito além do simples aprendizado de vocabulário e gramática. O processo de letramento, entendido como o domínio das habilidades de leitura e escrita, tem sido tradicionalmente valorizado como um indicador de alfabetização e participação social, no entanto, à medida que a sociedade evolui e se transforma, surge a necessidade de expandir esse conceito para o multiletramento. A princípio não havia um consenso acerca da própria definição do conceito de letramento e somente nos anos 80 houve uma maior difusão do termo e introdução em dicionários da área de Educação e das Ciências da Linguagem, nos quais constavam como significado a aquisição e domínio da leitura e da escrita, sua definição não é uma tarefa simples, uma vez que existem diversas abordagens e características específicas para cada tipo de letramento. Na tentativa de definir o termo “letramento” no contexto brasileiro Mary Kato (1986) foi uma das pioneiras e seus estudos contribuíram significativamente para o desenvolvimento do campo de estudos no país, e sua definição enfatiza a importância do uso social da leitura e da escrita para a participação plena na vida em sociedade, em sua obra, no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, a autora declara que a língua culta é o resultado do processo de letramento, dois anos após essa declaração, as distinções dos termos letramento e alfabetização surge com Soares (1988), “alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita alfabetico e ortográfico; o letramento é o resultado da prática social da leitura e da escrita” (p. 17). Ainda segundo a autora (2000, p. 47), o letramento se refere ao estado ou condição de um indivíduo que faz uso da escrita, enquanto a alfabetização é a ação de aprender ou ensinar a ler e escrever, embora a alfabetização envolve ações específicas e o conceito de letramento abrange a alfabetização.

Assim, no campo da (in)definição do conceito de letramento levou a uma ampliação desse conceito, reconhecendo a possibilidade de múltiplos e multiletramentos, em outras palavras, a falta de uma definição precisa do termo permitiu que diferentes abordagens e perspectivas fossem consideradas, ampliando a compreensão do que significa ser letrado

em um mundo cada vez mais diverso e complexo. É relevante ressaltar que a Pedagogia dos Multiletramentos não exclui o letramento tradicional baseado na escrita alfabetica, mas, pelo contrário, busca complementar e ampliar essa perspectiva. Devido à participação dos indivíduos em diversas atividades sociais, surgem diferentes nomenclaturas e implicações para os novos tipos de letramento, isso significa que, dependendo das características específicas de cada contexto social, é possível utilizar diferentes termos para descrever o letramento, mantendo as particularidades de cada um: “letramento digital”, “letramento social”, “letramento acadêmico”, “letramento crítico”, entre outros.

A ideia de letramento amplia a perspectiva para entender os contextos sociais e como eles se relacionam com as práticas de aprendizado de leitura e escrita que não se limitam ao ambiente escolar. É visível que é de extrema importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diversos gêneros, formatos e mídias de textos escritos, por meio da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos, bem como dos diversos suportes da escrita. Além disso, integrar cada vez mais o uso de tecnologias digitais para que os alunos e educadores aprendam a ler, escrever e se expressar por meio delas. Os espaços de produção também estão se tornando cada vez mais interativos e colaborativos e a sala de aula tem um grande potencial como espaço para a criação de textos e linguagens múltiplas, com significados diversos e maneiras variadas de expressar esses significados. Segundo Chartier (2002, p. 25):

O texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos aos nomes de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea oferece novas oportunidades para expressão e comunicação e estas tecnologias se tornaram cada vez mais presentes em nosso dia a dia e, assim como elas introduzem novos modos de comunicação, como a criação e uso de imagens, som, animação e a combinação dessas modalidades, elas também exigem o desenvolvimento de habilidades específicas para cada modalidade. Como resultado, surgiu uma área de estudos conhecida como “novos letramentos”, que inclui letramento digital (uso de tecnologias digitais), letramento visual (uso de imagens), letramento sonoro (uso de áudio) e letramento informacional (busca crítica de informações), ou seja, múltiplos letramentos como são referidos na literatura, essas mudanças de tecnologias significam mais do que acesso à hipermídia. Chartier (2002), está nas acentuadas mudanças nos modos de ler e de produzir textos.

Os estudos sobre letramento introduziram as ideias de práticas e eventos de letramento (Street, 2012, citado por Magalhães, 2012), esses dois conceitos estão intimamente ligados, e em algumas referências são discutidos de maneira conjunta. De acordo com Street (2012), eventos de letramento são atividades que envolvem a leitura e a escrita e ocorrem em diversos contextos sociais. Conforme declarado por Silva (2007, p. 39) “a unidade básica de análise” do letramento é o evento, pois apresenta características de natureza observável, é dizer, essas atividades são facilmente observáveis, como a leitura de um livro, a escrita de um e-mail ou de um bilhete, ou até mesmo uma pessoa falando em uma palestra, isso implica que os eventos de letramento são diversos, ou seja, eles podem assumir diferentes formas, como por exemplo, em um ambiente escolar, onde é possível identificar vários eventos ocorrendo durante a mesma aula, como exposições orais, a realização de cópias nos cadernos, o registro na(s) caderneta(s), agenda, pelo(s) professor(es), a produção textual, dentre outros.

Nesse sentido, Heath (1983) definiu os eventos de letramento como atividades de leitura e escrita que são parte da interação social, após conduzir pesquisas em comunidades populares nos Estados Unidos, essa definição possibilitou perceber que essas atividades não se limitam

a ambientes escolares, podendo ser observadas em diversos contextos, o que evidencia o caráter social do uso da leitura e da escrita. Além disso, Heath (1983) concluiu que cada comunidade considera e pratica atividades de leitura e de escrita de forma distinta. Assim, eventos de letramento se referem a atividades em que a leitura e a escrita têm uma relação recíproca com as práticas sociais. Essas práticas são os significados atribuídos pelos indivíduos em uma determinada situação em que se utiliza a leitura e a escrita, ou seja, são as convenções e concepções culturais e sociais que direcionam a produção de sentido em um determinado evento de letramento, isso quer dizer que existem culturas que dão diferentes significados ao uso da escrita, ou seja, não se trata de concepções fixas; vale ressaltar que “as práticas de letramento resultam de decisões humanas baseadas nos valores das pessoas, defende” (Silva, 2007, p. 42).

Assim, a utilização dos conceitos de práticas de letramento e eventos de letramento é importante para a análise e compreensão das atividades que envolvem o uso da leitura e da escrita em contextos sociais, e por isso, serão os principais conceitos utilizados nesta pesquisa. Street (2001) afirma que ambos os conceitos representam duas faces da mesma moeda e que a distinção desses termos ocorre por uma questão meramente metodológica. Em outras palavras, é possível analisar um evento de letramento isoladamente, mas isso não aborda aspectos como os sentidos, significados e contextos culturais e sociais.

Já as práticas de letramento vão além da descrição de eventos individuais, permitindo uma análise mais completa e profunda das situações de uso da leitura e da escrita. Silva ainda (2007) acrescenta a existência de eventos de letramento principais e paralelos. A partir do conceito de eventos de letramento proposto por Street (2014), a pesquisadora associou as práticas de letramento no contexto escolar e a partir disso, entende-se como eventos principais as atividades propostas pelo professor(a), como produção de textos ou leitura de textos. Enquanto isso, os eventos paralelos são estabelecidos pelos próprios estudantes, como rabiscos e recados escritos nas carteiras. Para Silva (2007, p. 47), os eventos paralelos confirmam “o fato de o letramento escolarizado não ser a única forma de letramento.”

Além disso, para teóricos como Halliday (1996) e Hasan (1996) argumentam que o letramento é apenas uma questão linguística, enquanto outros teóricos enfatizam a importância da conscientização política e da alfabetização crítica como meios de empoderar as pessoas marginalizadas e veem como um produto de processos políticos e ideológicos que ocorrem durante o uso da leitura e escrita em diferentes atividades em que os sujeitos estão envolvidos. Conforme os estudos sobre o ensino-aprendizagem das práticas de leitura deve visar à possibilidade de transformação do sujeito e de seu meio. O que o estudioso Paulo Freire propõe em suas reflexões é a possibilidade de acesso a leituras que mostrem os muitos sentidos dos textos e, portanto, da vida em sociedade.

A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-la’, quer dizer, para transformá-la. [...] Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania (Freire, 1987, p. 22).

O processo de letramento dos grupos e comunidades minoritárias, como os surdos, tem sido abordado por meio do modelo autônomo de letramento, que não considera adequadamente o contexto em que essas pessoas estão inseridas. Como afirma Street (2012, p. 07), o ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Apesar de ser utilizado como um modelo universal e neutro, o modelo autônomo de letramento, na verdade, esconde e ignora questões culturais e ideológicas subjacentes às práticas de alfabetização de comunidades minoritárias, como a comunidade surda.

Ao adotar o modelo autônomo de letramento, é comum que se ignore a diversidade e a natureza social das práticas de leitura e escrita. Isso pode ser facilmente percebido quando se observa a desconexão entre as atividades desenvolvidas na escola e as práticas sociais que ocorrem fora dela. Significa que “a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua

a complexa natureza da leitura e da escrita" (Terra, 2009, p. 35). É importante ressaltar que o processo de letramento de estudantes surdos pode ser afetado por diversos fatores, como a limitação no acesso à língua falada e as diferenças linguísticas e culturais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

O conceito de múltiplos letramentos tem se tornado cada vez mais relevante na área de educação e esse termo surgiu da necessidade de reconhecer que o letramento não é um processo homogêneo e universal, mas sim influenciado por diversos fatores e práticas sociais. A ideia de múltiplos letramentos foi desenvolvida com o intuito de reconhecer a diversidade e a complexidade do processo de letramento como algo influenciado por práticas e fatores sociais diversos, "um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo" (Street, 2014, p. 71). Trata-se de uma forma de reação a essa prática hegemônica como uma resposta a um tipo de letramento que por muito tempo foi predominante em diversas instituições de ensino, reconhecendo a pluralidade de fatores que influenciam o processo. Esse modelo exerce a função de balizador "segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado\letrado e não-letrado" (Terra, 2009, p. 32). É possível afirmar que o modelo autônomo de letramento não leva em consideração fatores cruciais como cultura, empoderamento e ideologia, enquanto considera as atividades de leitura e escrita como habilidades individuais, imparciais e universais.

A visão reducionista da escrita gera uma clara confusão entre os conceitos de alfabetização e letramento, posto que, de modo geral, a alfabetização cumpre a tarefa de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno através da aquisição e domínio do código escrito e, assim, "limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação\ identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e\ou de textos artificiais" (Terra, 2009, p. 36). Em contrapartida os reacionários aqueles que se opõem ao modelo autônomo de letramento não consideram a escrita como a única e mais importante habilidade que um indivíduo deve adquirir, pois ela está intrinsecamente ligada a fatores ideológicos, identitários e visões de mundo, essa perspectiva ideológica percebe

a escrita como uma prática social complexa que não pode ser reduzida apenas a um conjunto de habilidades técnicas isoladas.

Para Marcuschi (2002, p. 17), a supremacia do grafocentrismo revela que “o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita”, dessa forma, é possível deduzir que a escrita, ao ser uma forma de comunicação “planejada”, “padronizada” e “refinada”, seria capaz de permitir que o indivíduo desenvolva habilidades abstratas, o que sugere que aqueles que não possuem proficiência na escrita, por qualquer razão, podem estar limitados a um mundo tangível. Muitos indivíduos surdos ainda enfrentam a discriminação de serem considerados incapazes de abstrair e ir além do mundo físico e concreto. Assim sendo, é relevante mencionar que o desafio do letramento não se restringe apenas à comunidade surda, “porém, não podemos nos furtar de assumir que as minorias têm sua situação agravada, dada a diversidade lingüística e cultural constitutiva destes grupos sociais” (Lodi *et al.*, 2002, p. 15).

E a exemplo disso, é possível citar a comunidade surda que vê suas manifestações linguísticas e culturais como formas desprestigiadas, isso está intimamente ligado às políticas linguísticas que tendem a privilegiar uma forma de expressão em detrimento de outra, como pode ser facilmente verificado quando tomado como exemplo a legalização da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, ocorrida somente em 2002, que contribui para garantir que desenvolvam habilidades de leitura e escrita efetivas, é de suma importância que eles tenham acesso à língua de sinais, que é a língua natural e primeira dos surdos que permite a comunicação visual e espacial.

Diante dessa perspectiva, é crucial entender que o letramento não é uma entidade fixa, mas sim um processo que envolve a interação entre pessoas, práticas sociais, linguagens, gêneros de discurso e construção de significados. Esse processo abrange desde a aquisição da habilidade de ler e escrever (como no caso de um indivíduo analfabeto que é considerado letrado porque consegue identificar o ônibus correto, reconhecer produtos pelas marcas e entender o valor do dinheiro, embora não leia ou escreva regularmente) até a apropriação mais profunda dessas habilidades.

Com base nos postulados de Barton (1994), podemos dizer que o letramento não se resume apenas a um conjunto de habilidades linguísticas e intelectuais, mas sim a um conjunto de práticas socioculturais organizadas e situadas. Essas práticas “permitem ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica” (Xavier, 2002, p. 02). Se não se compreender completamente a extensão desse fenômeno, pode haver uma desconsideração da sua natureza diversa e complexa, o que pode resultar em consequências sociais negativas para os indivíduos. Entender o letramento como uma prática social é fundamental para promover a diversidade de formas de letramento, pois isso ajuda a reconhecer que se trata de um conjunto de práticas socialmente organizadas que utilizam sistemas simbólicos e tecnológicos para criá-las e compartilhá-las, e sua multiplicidade está associada a diferentes esferas sociais.

Nesse contexto, o indivíduo precisa ser habilidoso em diversas formas de expressão linguística e isso significa que os múltiplos e multiletramentos estão intimamente relacionados aos diversos tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, cada esfera de atividade humana requer determinados gêneros do discurso e cada um deles tem seu mecanismo de representação da vida real (Bakhtin, 1997).

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedade hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases (cf. Moita Lopes, 2013b), e o campo aplicado de estudos da linguagem enfrenta cada vez mais desafios para ser responsável a tais mudanças (cf. Signorini, Rojo, Cavalcanti, Kleiman, Moita Lopes, Bohn, Rajagopalan, Freire e Leffa).

O documento que rege o novo Ensino Médio, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para a área de Linguagens enfatizam a importância de considerar as práticas sociais contemporâneas, como a cultura digital e as diversas formas de letramento, como os novos letramentos e os multiletramentos. As práticas devem ser incluídas em conjunto com as formas tradicionais e culturalmente valorizadas

e a leitura deve envolver texto escrito, imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), presente em muitos gêneros digitais. A sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos/produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais. É necessário deixar de lado o olhar inocente e enxergar o estudante em sala de aula como nativo digital que é um construtor- colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

No mês de setembro de 1996, um grupo de pesquisadores pioneiros, muitos dos quais vêm de países onde o conflito cultural é uma questão muito presente manifestando-se em lutas entre gangues, massacres nas ruas, perseguições e intolerância que se reuniu em Connecticut, nos EUA, para discutir a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. O grupo teve uma nova oportunidade de debater publicamente durante a Conferência de Domínios de Letramento, que foi realizada na Universidade de Londres. Além disso, eles também participaram da Conferência da Rede de Pesquisa em Letramento e Educação, na Austrália, em 1997, estes pesquisadores dos letramentos conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), após uma semana de discussões, o grupo publicou um manifesto intitulado *“A pedagogy of multiliteracies-designing social futures”*, que argumentava que essa abordagem pedagógica era fundamental para a construção de futuros sociais mais inclusivos e equitativos e defendem que a não abordagem dessas questões na sala de aula poderia contribuir para um aumento da violência e para um futuro incerto para a juventude e assim tinham em mira, já em seus momentos iniciais (1996), uma questão aplicada da maior relevância e que nos é cara:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (New London Group, 2006[1996], p. 10)

Nesse período o Grupo de Nova Londres (GNL) também destacou que, há cerca de quinze anos, os alunos já contavam com novas ferramentas de comunicação, informação e agência social, o que acarretava novos letramentos de natureza multimodal ou multissemiótica e enfatizou a importância da escola assumir a responsabilidade por uma pedagogia que inclua os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, que em grande parte, mas não exclusivamente, são devidos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Além disso, eles argumentaram que os currículos devem levar em conta e incluir a grande diversidade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado, que muitas vezes é caracterizado pela intolerância em relação à convivência com a diversidade cultural e a alteridade e para dar conta da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos usados para comunicar e informar essa diversidade, o grupo criou um novo termo ou conceito: multiletramentos.

E ao contrário do conceito de letramentos (múltiplos), que simplesmente destaca a variedade e multiplicidade das práticas letradas, independentemente de serem valorizadas ou não na sociedade em geral, o conceito de multiletramentos enfatiza dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente nas áreas urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica que constitui os textos por meio dos quais essa diversidade é comunicada e informada. Esta teoria legitima a variedade das manifestações linguísticas e culturais, no que diz respeito à multiplicidade de culturas, é importante observar que, como destacado por García Canclini (2008[1989], p. 302-309) as produções culturais que vemos hoje em nossa sociedade são textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes) e diferentes campos (populares, de massa e eruditos), que circulam socialmente. A presença de diversas linguagens, formas de expressão ou sistemas simbólicos nos textos em circulação é claramente perceptível nos exemplos que foi mencionado anteriormente e também nos textos presentes em meios de comunicação impressos, audiovisuais, digitais e outros.

Como funcionam então os multiletramentos? Os estudos sobre multiletramento, seja em relação à diversidade cultural na produção e circulação de textos ou à diversidade de linguagens utilizadas, destacam algumas características importantes. Eles são interativos: mais que isso, colaborativos; Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (linguagens, modos, mídias e culturas). E uma das características fundamentais dos novos (multi)letramentos e (hiper)textos é que eles são interativos em diversos níveis, seja na interface, das ferramentas utilizadas, nos espaços de rede dos hipertextos e ferramentas, ou até mesmo em redes sociais, por isso, a melhor forma de apresentá-los é através de formatos de rede, como hipertextos e hipermídias, que podem existir na nuvem.

A perspectiva contemporânea da cultura não permite mais escrevê-la com letra maiúscula, uma vez que não se baseia simplesmente na divisão entre culto e inculto, ou civilizado e bárbaro, tão valorizada pela escola na modernidade. Além disso, não pressupõe um pensamento baseado em pares antitéticos de culturas, em que o segundo termo sempre é subjugado, como na dicotomia entre cultura erudita e popular, central e marginal, canônica e de massa. Essas divisões são tão caras ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor, massificando a erudição e relegando a cultura popular à margem. Por que é importante adotar uma abordagem de multiletramento na educação?

Muitos jovens de hoje já têm uma fluência maior do que nós, os migrantes digitais, em relação aos novos dispositivos, tecnologias e ferramentas. Então, por que não incluir isso na escola? Porém, em vez de pensar em disciplinar o uso desses recursos, precisamos considerar como as novas tecnologias da informação podem transformar nossas práticas de ensino e aprendizagem. E para que se possa implementar uma pedagogia de multiletramento, em 1996 [2000/2006], o Grupo de Nova Londres (GNL) propôs princípios para guiar o processo, que estão apresentados no diagrama abaixo.

Figura 1 - Princípios da pedagogia dos multiletramentos

Fonte: Cope e Kalantzis, 2000 (*apud* ROJO, 2012, p. 29, tradução da autora).

Resumidamente, o objetivo é capacitar o usuário a ter competência técnica nas ferramentas e práticas letradas necessárias para se tornar um criador de sentido. Para isso, é importante que os alunos sejam capazes de analisar criticamente os discursos e significados na produção e recepção de textos, o Grupo de Nova Londres (GNL) propõe alguns movimentos pedagógicos para alcançar essas metas no ensino e aprendizagem; prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformadora.

Nesta situação em particular, o termo “prática situada” tem um significado específico que se refere a um projeto educacional imersivo em práticas culturais dos alunos, bem como nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, estabelecendo conexões entre elas e práticas de outros contextos culturais, como espaços públicos, de trabalho e outras esferas e contextos. Em relação a essas práticas e gêneros familiares aos alunos e seus processos de produção e recepção, seria aplicada uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros, com o objetivo de compreendê-los de maneira mais profunda e consciente.

É nesse ponto que ocorre a apresentação dos critérios de análise crítica, ou seja, de uma linguagem reflexiva e dos conceitos necessários para a tarefa de analisar e avaliar criticamente os diferentes modos de significação e as diversas “coleções culturais” e seus respectivos valores. Essa abordagem é guiada por um quadro de referência de letramento crítico, que busca compreender os contextos sociais e culturais nos quais esses designs e enunciados são produzidos e circulam, o objetivo final é alcançar uma prática transformada, seja na recepção ou na produção/distribuição (*redesign*), por meio do desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas.

A proposta de ensino em questão desperta grande interesse imediato e está alinhada com os princípios de diversidade cultural e de linguagens presentes na concepção de multiletramento que lamentavelmente, devido à influência do movimento reacionário *“Back to Basics”* nos Estados Unidos e na Comunidade Europeia, os estudantes optaram por abandonar esses quatro “gestos didáticos” em favor dos tradicionais “experimentar, conceituar, analisar e aplicar”. E, felizmente, no Brasil, não estamos tão limitados a seguir essa tendência, talvez porque tenhamos começado a trabalhar nessa direção há mais tempo, como com a proposta paulo-freiriana, por exemplo. É viável e até mesmo benéfico adotar uma metodologia educacional que segue esses princípios, o que é desejado por muitos professores, há até uma forte adesão dos educadores aos valores fundamentais desse tipo de abordagem na educação. No âmbito escolar, a teoria do multiletramento poderia ser utilizada como base para explorar o uso de diversas linguagens, que incluem textos não-verbais, vídeos, jogos e outros sistemas semióticos. Essa abordagem diversificada busca construir significados por meio de múltiplas linguagens, levando em conta a pluralidade de culturas, contextos e significados envolvidos e tem como objetivo proporcionar uma educação responsável, que compreenda e utilize as linguagens em sua relação íntima com as práticas sociais.

De fato, todas as formas de expressão linguística estão intimamente ligadas à diversidade das práticas e esferas sociais e consequentemente são sempre responsivos a elas. Rojo (2010), aborda de forma singular o conceito de multiletramento, combinando-o com a teoria

de gêneros do discurso de Bakhtin, e se baseia em estudos e publicações do Grupo de Nova Londres e esclarece que a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não se refere apenas à multiplicidade de práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, mas também à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significado para textos multimodais contemporâneos, além disso, destaca a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores e leitores contemporâneos para essa criação de significado.

Nos últimos anos, o Brasil tem se empenhado em estabelecer uma política educacional que guie a educação básica por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases, em especial nos Artigos 9º e 26. Nesse contexto, a Linguística Aplicada tem desempenhado um papel importante nas políticas públicas de educação no país, contribuindo para a elaboração de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação que orientam o ensino de línguas.

No contexto do Ensino Médio, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), que consiste em uma reformulação dos primeiros. Nessas diretrizes curriculares, os multiletramentos ainda não são explicitamente abordados, possivelmente devido ao fato de que as pesquisas empíricas sobre esse tema, iniciadas em 1996, ainda não haviam chegado ao centro dos debates educacionais, dessa forma, não houve tempo hábil para que a proposta dos multiletramentos fosse contemplada nos PCNEM em 1999, pois ainda não havia estudos e pesquisas suficientes para embasar sua inclusão.

Apesar de constatarmos que os multiletramentos não são contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 2002, chamamos atenção para o fato de que os PCNEM defendem um currículo orientado para três domínios da vida: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Esses três domínios também são mencionados no manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), que destaca que as linguagens necessárias para atribuir sentido estão transformando radicalmente esses três aspectos de nossa existência:

nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas (cidadania) e nossas vidas privadas (mundo da vida). Essa ideia de capacitar o indivíduo para atuar em tais domínios também encontra ressonância em um trecho presente nos PCNEM:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (Brasil, 1999, p. 15).

A correspondência entre o manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL) publicado em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 indica uma relação entre os discursos presentes no campo da educação escolar e os aspectos sociais. Isso demonstra que a escola tinha como objetivo preparar os alunos para participarem de forma ativa em uma sociedade cada vez mais neoliberal, no entanto, participar dessa sociedade não implicava simplesmente submeter-se aos seus projetos, mas envolvia também a capacidade de questionar discursos, negociar conflitos e ter acesso aos bens culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e os PCN+ de 2002 foram alvo de diversas críticas e em 2004, Rojo e Moita Lopes realizaram uma avaliação crítica e propositiva desses documentos, especialmente em relação à área de Linguagens, destacando que as concepções de linguagem e aprendizagem neles presentes não atendiam às demandas sociais contemporâneas, como resultado dessas críticas, surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) em 2006, que pela primeira vez incorporaram o termo “multiletramentos” em seu texto.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006 são o primeiro documento curricular que estabelece uma conexão com a abordagem pedagógica dos multiletramentos do GNL. O termo “multiletramentos” é introduzido nesse documento graças ao trabalho

de Walkyria Monte Mor, uma professora que iniciou os estudos sobre multiletramentos na academia, juntamente com Lynn Mario T. Menezes de Sousa, que participou da redação das OCNEM no contexto do ensino de Língua Estrangeira.

Os multiletramentos, tanto em suas primeiras pesquisas acadêmicas como na elaboração dos documentos oficiais, foram inicialmente associados ao ensino de Língua Estrangeira, em particular ao ensino do inglês nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), um dos objetivos para o ensino de Línguas Estrangeiras é a introdução de teorias sobre linguagem e novas tecnologias, como os multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, e oferecer sugestões para a prática de ensino de Línguas Estrangeiras baseadas nessas teorias. Essa relação entre os multiletramentos e a Língua Estrangeira pode ser atribuída ao fato de que a abordagem dos multiletramentos trata da diversidade cultural e linguística, oriunda principalmente de países onde o inglês é a língua materna.

Em 2017, foi estabelecido um novo documento curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direciona a aprendizagem nas escolas brasileiras, os multiletramentos recebem destaque, explicita que, do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem no Ensino Médio, as culturas digitais, as culturas juvenis, os novos letamentos e os multiletramentos são mais destacados, enfatiza que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está inserido o componente curricular Língua Espanhola, busca fornecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letamentos tradicionais e dos novos e multiletramentos, além disso, destaca a importância de considerar a cultura digital e os multiletramentos como práticas que refletem as novas dinâmicas sociais de linguagem, assim, os multiletramentos passam a ocupar um espaço relevante.

A inclusão dos multiletramentos nos currículos também abrange a formação de professores, ao pesquisarmos no site da Universidade de São Paulo, uma das primeiras universidades a se dedicar aos estudos sobre os multiletramentos, encontramos a disciplina “Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas”, que faz parte do currículo

do curso de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Além disso, no currículo do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, encontramos a disciplina “Multiletramentos e Tecnologia”. Esses exemplos e outros demonstram que os multiletramentos estão cada vez mais integrados à universidade como uma agência de produção científica, divulgação e formação de professores.

No contexto atual, as perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas estão alinhadas às demandas globais, que envolvem o surgimento de diferentes formas de linguagem, como os textos multimodais, esses textos desempenham um papel cada vez mais relevante na vida das pessoas, exigindo novas habilidades de compreensão e produção de conhecimento, ampliando assim a visão dos letramentos e multiletramentos, na BNCC, os multiletramentos são concebidos também no contexto das práticas sociais do mundo digital, em que os estudantes interagem com uma ampla variedade de textos, atuando como leitores e produtores, construindo seus próprios significados.

No ensino de línguas, é necessário analisar e conceber os diversos discursos produzidos nessa imersão cultural, a fim de questionar as relações interculturais, ampliar o conhecimento das culturas e explorar e problematizar esses aspectos. Assim, podemos efetivamente promover uma educação bilíngue e multicultural, considerando isso, a pesquisa usará a teoria do multiletramento como base para examinar as particularidades dos alunos surdos no ambiente educacional regular, isso significa que a teoria não é originária do contexto da surdez, mas sim uma teoria genérica que foi apropriada devido à semelhança com os pressupostos defendidos pelos teóricos que se dedicam aos Estudos Surdos.



CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DOS SURDOS E ENSINO DE (LE) PARA SURDOS

Neste segundo capítulo, serão tratadas as questões iniciais desta pesquisa que se referem a um mirar por meio da inclusão do surdo, os passos iniciais na educação para a inclusão, as implicações da Declaração de Salamanca (Espanha), ensino de Língua Espanhola para surdos, Educação Inclusiva no Brasil e em Cuiabá- MT e uma perspectiva crítica e de Multiletramento (Multiletramento de Surdos).

UMA FORMA DE MIRAR POR MEIO DA INCLUSÃO DO SURDO

Destacamos explorar uma abordagem inclusiva por meio de mirar a inclusão do surdo na promoção da igualdade e da participação plena na sociedade e explanar os rumores a respeito do que deve ser incluído e as discussões sobre surdez e suas práticas. Por um lado, existe uma polarização entre aqueles que não são considerados como variáveis do ouvinte, mas sim como indivíduos que fazem parte da diversidade que permeia o tecido social.

[...] o discurso em favor da igualdade pode vir a ser colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade de diversidade (Gnerre, 1998, p. 107).

Diferentes não são apenas diversos, mas também não são considerados como variáveis do ouvinte ou do que é considerado “normal”, esses sujeitos apresentam particularidades que são chamadas de identidades culturais,

as quais as políticas inclusivas não conseguem abranger completamente, pois não se tratam de questões simples de serem resolvidas. A surdez não é algo que vai desaparecer porque um dia eles vão conseguir ouvir, os surdos são indivíduos que dão significado ao mundo de maneira distinta, que aprendem de forma diferente, e essa forma de aprendizado não é apenas diversa, mas sim diferente.

Desde tenra idade, o indivíduo surdo precisa lidar com essa dinâmica de busca por aceitação na sociedade dos ouvintes, o fato de não falar e nem escrever possui um peso significativo em uma sociedade em que a habilidade de “escrever bem” é privilégio de poucos. Eles devem estar constantemente “dispostos” a explicar-se, a comunicar o que significa ser surdo e lidar com essa sensação de ser “estranho” ao compartilhar o mesmo espaço com aqueles considerados “normais”. Essa sensação de ser estrangeiro é frequentemente explicada, seja pelos especialistas (experts) ou pelo próprio indivíduo surdo, sempre justificando sua presença em meio aos que são considerados normais.

Para promover a Educação Inclusiva, é necessário assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades e que suas diferenças acadêmicas, comportamentais e emocionais sejam valorizadas, isso envolve implementar ações que garantam o acesso pleno à educação, incluindo a disponibilização de recursos e adaptações pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno. Conforme destacado por Lopes *et al.* (2018, p. 24), a Educação Inclusiva deve ser caracterizada por:

[...] estimula o olhar sobre a diversidade social, que passa a ser objeto de aceitação e desejo em um novo modelo de inclusão social. Assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, deve haver a aceitação da diversidade social como um aspecto do direito à igualdade, sobretudo nas atuais sociedades multiculturais, nas quais a diversidade é a tônica social medular”.

Isso ocorre porque a Educação Inclusiva adota uma abordagem social, reconhecendo que a sociedade é composta por indivíduos com características únicas, isso implica que a exclusão e a negação do pleno exercício da cidadania não são devidas às limitações das pessoas, mas sim

as barreiras impostas e a desigualdade de oportunidades. Essas barreiras podem ser físicas, quando alguém não consegue acessar um determinado espaço; comunicacionais, quando não há sistemas de comunicação adaptados às diversas necessidades; sociais, quando uma pessoa é vítima de preconceito; ou atitudinais, resultantes de comportamentos de outras pessoas, intencionais ou não.

Nesse contexto, inclusão significa garantir a participação social de todas as pessoas em todos os espaços, com equidade de oportunidades e um senso de pertencimento, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como sujeitos de aprendizagem e fomentar uma educação voltada às suas singularidades e às suas diversidades. E nesse sentido, a título de exemplo, entendemos que a proposta de Educação Inclusiva pode ser comparada a um quebra-cabeça, no qual todas as peças são de extrema importância para criar uma imagem inteira e completa, se alguma dessas peças estiver danificada, o desenho não poderá ser formado. E de maneira semelhante, ocorre com os indivíduos em um ambiente escolar de forma geral, quanto mais diversificado for o ambiente (assim como as peças de um quebra-cabeça), maior será o enriquecimento e a completude no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em linhas gerais, as escolas regulares e inclusivas que superam a barreira da ignorância e do preconceito têm como objetivo reduzir a marginalização de indivíduos, ao mesmo tempo em que valorizam as diferenças culturais, linguísticas e sociais.

OS PASSOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO E AS IMPLICAÇÕES DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA-ESPAÑA/ BRASIL

Num cenário de desigualdades sociais e econômicas, existe um amplo debate sobre a importância de garantir e de que forma garantir a igualdade de direitos e a subsequente inclusão social de grupos marginalizados em nossa sociedade. Essa exclusão pode ser resultado de diferenças raciais, étnicas, status econômico, aparência física ou desempenho acadêmico.

Especialmente a partir da década de 1990, houve uma ampla disseminação do movimento de inclusão escolar, que não se restringe apenas a questões relacionadas a intervenções diretas para pessoas com necessidades educacionais especiais, mas principalmente a como a sociedade pode ser reestruturada para permitir a participação plena dessas pessoas.

A Conferência Global sobre Acesso e Qualidade das Necessidades Educacionais Especiais, organizada conjuntamente pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no mês de junho de 1994, levou à criação da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Segundo Aranha (2002, p. 2), “a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”. Isso assegurava que todas as pessoas tivessem acesso igualitário a todas as oportunidades, independentemente das características individuais ou pertencimento a grupos sociais específicos. Ressaltamos que após a promulgação da Declaração de Salamanca, houve uma ampla divulgação do conceito de necessidades educacionais especiais representando o principal marco global na disseminação da filosofia da educação inclusiva, a partir desse momento, as teorias e práticas inclusivas passaram a ganhar destaque em diversos países, incluindo o Brasil.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um documento político de grande importância, defende os princípios de uma educação inclusiva e propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolverem em um ambiente educacional que reconheça suas habilidades e promova o desenvolvimento de suas competências, permitindo-lhes participar plenamente na sociedade. Para alcançar esse objetivo, é responsabilidade do sistema educacional fornecer uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de sua classe social ou condição financeira, garantir o direito a uma educação de qualidade significa assegurar que todas as crianças, jovens e adultos em processo de aprendizagem tenham acesso à educação, mas não apenas a qualquer forma de educação, e sim a uma educação de qualidade que respeite as diferenças e ofereça igualdade de oportunidades.

É um documento que advoga pelos princípios de uma educação inclusiva, estabelece que todos os alunos têm o direito de se desenvolver de acordo com suas capacidades e de adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade. Para isso, é responsabilidade do sistema educacional proporcionar essa educação a todos os alunos, no entanto, é crucial ressaltar que garantir esse direito não se trata apenas de oferecer educação a todas as crianças e jovens. De acordo com Domínguez (2004) “sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades” nas pesquisas realizadas por ela, esses três elementos são essenciais para definir a inclusão educacional ou educação inclusiva.

Apesar da falta de compromisso governamental, vários intelectuais e professores universitários nas universidades espanholas mantêm o engajamento em incluir os alunos surdos nas escolas regulares e é interessante observar a perspectiva da cultura surda na Espanha. O uso da letra maiúscula “S” é frequentemente empregado para representar uma identidade distinta dentro da sociedade. De acordo com Domínguez/ Alonso (2004), o termo “Sordo” refere-se a uma pessoa que utiliza a língua de sinais como meio primário de comunicação e se identifica com outros indivíduos surdos, essa definição é adotada tanto pela União Europeia de Surdos (EUD) quanto pela Federação Mundial de Surdos (WFD).

A respeito da língua de sinais, mesmo não sendo universal, representa a melhor oportunidade para os alunos surdos participarem ativamente da vida social e profissional em suas comunidades, independentemente do grau de perda auditiva, o sentido visual é fundamental para as crianças surdas, sendo mais significativo do que para os ouvintes, portanto, é essencial aprimorar o uso de estímulos visuais para facilitar a aprendizagem de forma precoce e eficiente. No que diz respeito à questão da identidade e cultura das pessoas surdas, argumenta-se que compreender esse conceito é desafiador, pois é complexo e controverso, alguns entendem que “cultura” é o oposto de ignorância, e, segundo essa visão, algumas pessoas têm essa cultura e outras não.

Em Salamanca, não existe a obrigação dos professores aprenderem a Língua de Sinais, mas muitos optam por fazer cursos e participar de grupos para aprender a língua e se aproximar dos alunos surdos, a tradução

e interpretação, quando necessárias, são realizadas por intérpretes especializados, a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas ocorre por meio da interação com adultos surdos, que desempenham um papel importante no cuidado e apoio aos pequenos. Como resultado, na Espanha, as crianças se tornam bilíngues cada vez mais cedo, pois os surdos ensinam uns aos outros, proporcionando um ambiente rico em conhecimento e vocabulário. Além disso, a família também desempenha um papel fundamental nesse processo, por essa razão, muitas escolas estão oferecendo cursos de língua de sinais para as famílias dos alunos surdos, de forma a fortalecer as relações familiares e promover a aprendizagem escolar e as interações sociais da criança.

A Espanha como o Brasil, também enfrenta desafios no âmbito educacional, pois ainda existem professores que não possuem conhecimento completo da língua de sinais ou não a utilizam integralmente nas aulas regulares. No Brasil, há um movimento crescente de reconhecimento e valorização da Língua de Sinais como parte da identidade do surdo. O documento mais recente foi sancionado a lei 14.191, em 2021 que objetiva fortalecer a educação bilíngue de surdos por meio da modalidade de educação escolar, sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Acreditamos que todos esses esforços têm como objetivo melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos surdos, buscando tornar mais significativo aquilo que por vezes não está alcançando esses estudantes. As salas inclusivas devem ser aquelas que fomentem a aceitação e a igualdade, reconhecendo e valorizando a habilidade de todos os indivíduos para aprender e contribuir para a sociedade.

Esta pesquisa também se alinha a essa intenção, surgindo a partir da inquietação de uma professora em sala de aula entre (Ls) L1, L2 e L3 e, ao aceitarmos a Língua de Sinais, estamos reconhecendo o direito do surdo em se comunicar por meio dela e participar de todo processo de ensino e aprendizagem de Línguas.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS

Ao longo dos anos, o ensino da Língua Espanhola no Brasil tem passado por várias mudanças e regulamentações que afetam diretamente os professores de Língua Espanhola. Um marco importante nesse contexto foi a promulgação da Lei 11.16 em 12 de junho de 2005, que estabeleceu a inclusão obrigatória do Espanhol nas escolas brasileiras até 2010. Essa ação política-linguística representou um avanço significativo para o ensino de línguas estrangeiras, com a oferta facultativa no ensino fundamental e obrigatória no ensino médio.

No entanto, mudanças posteriores em nível nacional levaram à precarização da obrigatoriedade do Espanhol, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já não prevê mais o ensino obrigatório desse idioma, deixando a decisão a critério da escola e da comunidade local, especialmente nos itinerários formativos. Em 2017, a Lei 13.415, além de outras finalidades, revogou a Lei que tratava do ensino da língua espanhola e introduziu modificações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece os princípios e fundamentos da educação no Brasil, portanto, a Lei 13.415, em seu artigo 35-A, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terá a responsabilidade de definir os direitos e os objetivos de aprendizagem para o ensino médio, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, como especificado no parágrafo 4º do mesmo artigo.

[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (grifos nossos).

Trata-se de um tema de extrema relevância e obrigatório no ensino de línguas estrangeiras, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), especificamente, a interdisciplinaridade e as questões relacionadas à diversidade cultural são abordadas

nos documentos norteadores, como a BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos (Brasil, 2019), embora a BNCC tenha selecionado apenas a Língua Inglesa para compor a grade curricular do ensino fundamental, anos finais e ensino médio, é mencionado que outras línguas estrangeiras, como o espanhol, podem ser oferecidas de forma optativa, desde que a instituição de ensino tenha disponibilidade para fazê-lo (Brasil, 2017, p. 246).

A partir de agosto de 2018, os professores de Espanhol, tanto da rede pública como da rede privada em vários lugares do Brasil, têm se unido em uma mobilização com o objetivo de assegurar que o ensino da língua espanhola seja obrigatório na grade curricular das escolas de ensino médio, criado com o objetivo de garantir a inclusão do ensino da Língua Espanhola nas escolas do Rio Grande do Sul, o movimento #FicaEspanhol se tornou um modelo inspirador para outros estados do Brasil e está conquistando o apoio de vereadores, deputados, escritores e artistas. Esse esforço de mobilização teve início graças aos professores das instituições federais responsáveis pela formação em Espanhol e visa reverter, pelo menos no âmbito das instituições de ensino gaúchas, uma das alterações propostas pelo Ministério da Educação na reforma do Ensino Médio, essa proposta prevê que apenas a língua inglesa seja obrigatória no currículo.

Nesse contexto, o movimento #FicaEspanhol tem se espalhado por todo o Brasil, vários estados se unem a essa causa, inclusive Mato Grosso, reforçando a importância do estudo linguístico e sociocultural da língua espanhola de maneira consistente, no âmbito estadual, é possível alcançar esse objetivo através da aprovação de uma proposta de emenda à constituição (PEC), como pioneiramente fez o estado do Rio Grande do Sul, ou por meio de um Projeto de Lei (PL), conforme têm feito os estados da Paraíba, Sergipe e Rondônia. Dentre as diversas justificativas para manter a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas, algumas delas incluem que Espanhol é uma língua presente em todos os cinco continentes, sendo a língua oficial de 22 nações. Segundo um comunicado do Ministério da Educação, é importante ressaltar que o ensino da língua espanhola não foi removido do currículo escolar, a Lei do Novo Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente

da República na época, ela tornou o ensino do inglês obrigatório como língua estrangeira, justificado pela sua relevância para a inserção no mercado de trabalho e por ser a língua mais amplamente difundida e ensinada em todo o mundo.

Além disso, a lei permite que as redes de ensino ofereçam outras línguas estrangeiras modernas, com preferência pelo espanhol, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), portanto, qualquer escola brasileira pode oferecer o espanhol sem nenhum impedimento, a Lei do Ensino Médio não proíbe o ensino da língua espanhola. É importante destacar que o modelo anterior do Ensino Médio exigia apenas que as escolas oferecessem o espanhol, mas não tornava sua frequência obrigatória para os alunos, isso dava aos estudantes a opção de escolher outra língua, o que muitas vezes resultava em custos adicionais para as escolas, que precisavam oferecer o espanhol, embora a maioria dos alunos optasse pelo inglês, mesmo sem ser obrigatório, o Movimento “Fica Espanhol” se apresenta para advogar pela reinstauração da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no currículo do ensino médio do Brasil.

Atualmente, no município de Cuiabá, Mato Grosso, por exemplo, a língua espanhola é oferecida em algumas escolas públicas municipais, estaduais e vocacionadas às línguas, após a implementação do Novo Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2020, as escolas que incluem a disciplina de Língua Espanhola em seu currículo e contam com professores qualificados e efetivados através de concurso público nessa área, os quais são designados para lecionar nos componentes das diversificadas “Eletivas de Linguagem”, conforme informado pela Diretoria Regional de Ensino de Cuiabá (DRE), com 1(uma) aula semanal para as turmas que é insuficiente para proporcionar um aprendizado significativo e eficaz da língua.

De acordo com os documentos apresentados na gestão atual de 2023, a Política de Línguas Estrangeiras visa proporcionar aos estudantes um acesso aprimorado ao mundo do trabalho e às informações, além de ampliar seu horizonte cultural por meio do contato com diferentes culturas e países, incluindo os vizinhos, isso será alcançado pela oferta de inglês e espanhol de qualidade em todas as etapas da educação básica,

a política também se concentra no desenvolvimento profissional contínuo, com ênfase nas habilidades de comunicação essenciais para o século 21, o documento apresenta os Programas Mais Inglês e Mais Espanhol compreende cinco principais ações nesse contexto;

- oferta da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- oferta de materiais didáticos e paradidáticos para Ensino Fundamental e Médio;
- oferta de Plataforma de Língua Inglesa inteiramente digital para professores e estudantes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- e implantação de três escolas vocacionadas a línguas.
- retomar o ensino de Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio das escolas vocacionadas às línguas.

No ensino das línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, que possui um caráter interdisciplinar, essa proposta dos documentos norteadores é bastante viável, a interdisciplinaridade no ensino de línguas não é algo recente, já que ganhou força nos anos 80

e foi explorada por diversas abordagens metodológicas que envolvem história, estudos culturais, geografia, filosofia, entre outros, buscando aulas mais dinâmicas e interativas além da simples abordagem gramatical, dentre essas macroáreas, destaco o Multiculturalismo (Barreiros; Morgado, 2002), que aborda a diversidade cultural e é um tema atual no ensino de línguas estrangeiras.

Antes de abordar esse tema, é importante refletir sobre a função social das línguas estrangeiras na contemporaneidade, como propõe a BNCC (2017) que no caso do espanhol, embora sua posição como língua estrangeira tenha oscilado ao longo das mudanças curriculares, é necessário atender às expectativas e exigências sociais, pois as línguas estrangeiras desempenham um papel significativo no contexto atual, e pensar no ensino específico para estudantes surdos, estamos valorizando as múltiplas culturas e variedades de textos presentes na sala de aula, que são verdadeiramente plurais, reconhecemos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui sua própria estrutura e é realizada por meio

de uma modalidade gesto-visual “é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira”(Quadros, 2006, p. 15). Como é possível para os surdos aprenderem uma língua oral-auditiva como a Língua Espanhola?

Durante o percurso da pesquisa, identificamos que há uma fronteira linguística e cultural em cada surdo no Brasil, uma vez que existe uma relação intensa entre as línguas do povo e a língua da nação em que vivem, é importante discutir como essas relações de hibridismo influenciam os sujeitos surdos a aprenderem sua língua materna e outras línguas, é uma oportunidade para desenvolver conceitos sobre surdez, língua de sinais e cultura surda, por meio da convivência e interação com alunos surdos e considerar a hibridização das culturas na sala de aula significa reconhecer que os alunos surdos possuem identidades distintas, mesmo entre eles.

Portanto, é necessário pensar em uma pedagogia dos multiletramentos que leve em consideração as práticas letradas e os eventos de letramento, que são diversos e variam de acordo com a língua, a escola deve proporcionar oportunidades para que os alunos tenham contato com essa variedade de práticas sociais de linguagem e desenvolvam competências na aprendizagem de línguas, e ao pensar em uma pedagogia dos multiletramentos para a educação de surdos, estamos contribuindo para o seu desenvolvimento, uma vez que as linguagens às quais os alunos têm acesso, na sociedade globalizada e com as interconexões tecnológicas, são diversas, assim como outros aspectos não-verbais/não-sinalizados que produzem diferentes efeitos de sentido.

Quando consideramos os multiletramentos, é importante levar em conta diversos aspectos multimodais, como os classificadores, expressões faciais, imagens, vídeos e outros elementos, que nos levam a ir além do texto escrito ou sinalizado e ampliar nossa compreensão das formas de comunicação. Os aspectos das línguas de sinais que funcionam como representações imagéticas de objetos, fenômenos ou processos permitem acesso a diferentes sentidos e culturas. segundo Rojo (2009; 2012), essa multiplicidade de práticas e formas de sentido é conhecida como multimodalidade, que por sua vez está relacionada à multiplicidade de culturas, ou multiculturalidade.

No ensino e aprendizagem, a abordagem dos multiletramentos enfatiza a importância da criticidade por parte dos alunos diante das questões sócio-políticas, históricas e culturais, deste modo, é fundamental proporcionar contato com práticas letradas e culturais, o que requer a promoção de diversos letramentos, incluindo o uso de gêneros textuais relevantes para os alunos surdos em uma língua estrangeira.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM MATO GROSSO

A abordagem da educação para alunos surdos deve ser orientada pela intenção de apresentar propostas de melhoria, em vez de focar em apontar problemas, erros ou deficiências, para que ocorra uma verdadeira inclusão no Brasil, uma inclusão de qualidade para todos, é necessário não apenas “a aceitação”, mas também o desenvolvimento da formação humana para promover o respeito às diferenças, tanto a escola quanto a sociedade precisam implementar ações que permitam a construção, interação, formação, capacitação, inclusão, defesa e apoio das famílias e profissionais envolvidos no processo de inclusão do aprendiz, o esforço pela inclusão deve ser incorporado em todos os âmbitos, em todas as ações das instituições educacionais e do governo.

É importante ressaltar a relevância da educação para surdos, evidenciada pela fundação do primeiro Instituto para Surdos em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, que era a capital do Brasil na época. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado no século XIX por iniciativa de E. Huet, um surdo francês, sendo inicialmente chamado de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, para alunos de ambos os sexos.

Em junho de 1855, E. Huet apresentou um relatório ao Imperador D. Pedro II, demonstrando a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação (INES) atende aproximadamente 600 alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, oferecendo um atendimento diferenciado que inclui a arte e o esporte, além disso, promove o ensino profissionalizante e estágios remunerados para auxiliar

na inserção dos surdos no mercado de trabalho, apoia o desenvolvimento e a pesquisa de novas metodologias no ensino para pessoas surdas, oferecendo serviços nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social tanto para a comunidade em geral quanto para os alunos.

Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, na época era comum que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. A título de exemplo, em 1815, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e ao concluir os estudos, convidou o ex-aluno Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América e a proposta de Huet correspondia a essa tendência.

O governo imperial deu seu apoio à iniciativa de Huet e designou o Marquês de Abrantes para supervisionar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil, assim o novo estabelecimento foi inaugurado em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que a proposta de ensino de Huet foi publicada, a proposta incluía disciplinas como Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrita Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura Labial. Ao longo de quase dois séculos, o Instituto passou por diferentes denominações, mas a mudança mais significativa ocorreu em 1957, quando a palavra “Mudo” foi substituída por “Educação” e, essa mudança refletia o movimento de modernização dos anos 1950 no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre a educação de surdos estavam inseridos.

Por ser a única instituição de educação de surdos no Brasil e também em países vizinhos durante muito tempo, o INES atraiu alunos de todo o país e do exterior, tornando-se uma referência até os dias de hoje em questões de educação, profissionalização e integração social dos surdos. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, fortemente influenciada pela tradição francesa devido à nacionalidade de Huet, foi disseminada por todo o Brasil pelos alunos que retornavam a seus estados após concluir o curso. Nas primeiras décadas do século XX, além

da instrução acadêmica, o Instituto oferecia educação profissionalizante, a conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício, os alunos frequentavam oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas, de acordo com suas habilidades, as oficinas de bordado eram oferecidas às alunas que frequentavam a instituição como externas, inicialmente, apenas os homens tinham permissão para frequentar o INES e receber educação profissionalizante, mais tarde, os homens puderam estudar enquanto as mulheres eram limitadas a cursos profissionalizantes e posteriormente, as mulheres foram autorizadas a aprender a ler e escrever.

O INES, conforme estabelecido por suas normas regimentais, tem a responsabilidade de subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, de acordo com a Portaria MEC nº 323, de 8 de abril de 2009, e o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, como a única instituição federal desse modelo e desempenha um papel central importante, organizando fóruns, publicações, seminários, pesquisas e consultorias em todo o país, além disso, produz uma ampla variedade de materiais pedagógicos, fonoaudiólogos e vídeos em língua de sinais, que são distribuídos para os sistemas de ensino, oferece educação precoce, ensino fundamental e médio no seu Colégio de Aplicação, ademais, é pioneiro no Brasil e na América Latina ao oferecer o Curso Bilíngue de Pedagogia, que forma profissionais tanto surdos quanto ouvintes.

No âmbito das organizações de surdos, a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) foi fundada em 1977, em São Paulo, e a CBDS (Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos) foi estabelecida em 1984, na cidade do Rio de Janeiro, em 1999, a FENEIS publicou a primeira revista em defesa e difusão do uso e ensino de Libras como forma de comunicação entre surdos e para com os surdos.

Em 2000, na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, foi estabelecido o CEAADA - Centro Educacional de Atendimento e Assistência ao Deficiente Auditivo - “Professora Arlete Pereira Megueletti”, por meio de um decreto de criação (número 1.138) o objetivo do centro era oferecer educação regular e formar intérpretes da Língua Brasileira de Sinais para crianças, jovens e adultos surdos, atualmente, o CEAADA presta atendimento

a pessoas surdas, incluindo aquelas com outras deficiências, como surdocegueira, múltiplas deficiências e deficiência física, a instituição segue um calendário anual de ensino em período integral, com aulas pela manhã e oficinas à tarde e as oficinas disponíveis incluem Libras, Matemática, Linguagem, Informática, Projeto Prinarte e Educação Física adaptada.

A educação no CEAADA abrange vários níveis, incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental dividido em ciclos I, II e III, e a Educação de Jovens e Adultos, segundo a coordenação do centro, não é oferecido ensino de Língua Espanhola aos alunos surdos, o que nos impediu de observar aulas relacionadas a esse idioma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece diretrizes para a Educação Especial, exigindo que os sistemas de ensino ofereçam currículos, métodos, técnicas e recursos educacionais adequados às necessidades dos alunos surdos, além de professores capacitados para lidar com as diferenças linguísticas e culturais.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi instituída pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo como uma língua visual-motora com estrutura gramatical própria para a comunicação de ideias e fatos é a língua natural utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Conforme mencionado por Quadros (2006, p. 35), a língua de sinais é descrita como uma língua espacial e visual, uma vez que se baseia na visão para compreender as mensagens e utiliza principalmente os movimentos das mãos para transmiti-las, a principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais reside na utilização de canais comunicativos distintos: enquanto as línguas orais utilizam o canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam o canal gestual-visual.

No Brasil, há legislação dedicada à Língua Brasileira de Sinais (Libras), como é o caso da Lei 10.436, datada de 24 de abril de 2002:

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 (Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.436. 24/4/2002).

A legislação de políticas públicas no Brasil assegura o acesso e atendimento do aluno surdo na rede regular de ensino, a fim de realizar cursos de Libras e, assim, garantir o direito ao uso da língua visual, que é fundamental para a sua identidade e que é protegido legalmente, assim como ocorre com as línguas auditivas. Dessa forma, buscando uma analogia com a concepção de sujeito ouvinte como a norma linguística, introduzimos o termo “sujeito visual”, fundamentando-nos no mesmo princípio de normalidade linguística que é aplicado às línguas de sinais.

Em nossa perspectiva, a concepção visual reflete melhor o sujeito em relação às características de sua língua visuoespacial, sem se basear em marcas históricas ou em uma visão clínica da deficiência representando o primeiro passo em direção à autonomia social e torna um aspecto crucial

nas escolas que possuem alunos surdos, pois embora a lei exista e o aluno tenha o direito, o professor tem a obrigação de adquirir conhecimento nessa área, porém, essas questões práticas não são viabilizadas devido aos fatores mencionados e outros que afetam a prática educacional.

O decreto de número 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005, estabelece as diretrizes para a aplicação da Lei número 10.436, de 24 de abril de 2002, juntamente com o artigo 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, de acordo com o artigo 2º deste decreto, considera- se pessoa surda aquela que, devido à perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No entanto, se os alunos surdos se comunicam por meio de Libras, como poderão receber aulas de professores que não sabem essa língua? Isso torna extremamente desafiador alcançar a legalidade e promover uma comunicação eficaz com esses alunos surdos, sem mencionar o impacto no ensino e na aprendizagem. No que diz respeito à inclusão da Libras como disciplina curricular, o artigo 3º do decreto estabelece:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, 30 do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Nas instituições educacionais, é evidente a falta de cumprimento da lei, uma vez que é extremamente desafiador aprender Libras em apenas 60 ou 80 horas de aula durante um semestre letivo, especialmente quando

se trata de formação em nível superior, portanto, tornar- se apto para atender alunos surdos ainda não é uma realidade atual. É importante mencionar o decreto 3.298/1999, que regulamenta a Lei 7.853/1989, assim como a Lei nº 10.0982, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as diretrizes gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, incluindo a remoção de barreiras e obstáculos em espaços públicos, mobiliário urbano, construção de edifícios, transportes e comunicações, portanto, tornar-se apto para atender alunos surdos ainda não é uma realidade atual.

No âmbito da educação inclusiva, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) estabeleceu, em 2008, o Grupo de Pesquisa Núcleo de Inclusão e Educação Especial (NIEE), que não foi colocado em prática, posteriormente substituído pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com o objetivo de estabelecer e fortalecer uma instituição universitária democrática, inclusiva e de excelência, que reconhece e valoriza a diversidade, abrangendo diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais buscando compreender e atender às necessidades específicas de seus estudantes e funcionários, reconhecendo que a educação e o trabalho são direitos fundamentais do ser humano. A inclusão é promovida por meio de uma abordagem coletiva, com a elaboração de políticas, propostas e ações institucionais que buscam garantir acessibilidade, permanência e aprendizado no ambiente universitário.

No ano seguinte, foi criado o Centro de Formação Continuada aos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas Surdas, conhecido como (CAS), atualmente, é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e é denominado CASIES (Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial) que trabalha com o propósito de promover e difundir conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem, com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o centro oferece cursos de capacitação em Libras, formação de intérpretes de Libras e noções básicas de tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa e sua principal

responsabilidade é formar e capacitar profissionais tradutores-intérpretes para atuarem como intérpretes educacionais no estado do Mato Grosso.

Além disso, desde 2009, a Universidade Federal de Mato Grosso tem oferecido o Curso de Libras na categoria de extensão, por meio do Instituto de Linguagens, com o objetivo de capacitar professores, estudantes e profissionais de tradução e interpretação em todo o estado do Mato Grosso, e o Curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFMT foi iniciado em 2014, com a participação de quarenta alunos, sob a coordenação do Professor Doutor Anderson Simão Duarte. Após sua gestão, a coordenação foi assumida pela Professora Sebastiana Almeida Souza, e atualmente está a cargo da Dra. Nayara Piovesan Bartolomeu, que se encontra em licença maternidade e substituída pela professora Dra. Sebastiana Almeida Souza. Vale ressaltar que essas iniciativas têm fortalecido o ensino de Libras em Mato Grosso e demonstrado o cuidado e respeito dedicados à língua e seus usuários, tanto na capital quanto no interior do estado.

PERSPECTIVA CRÍTICA E MULTILETRAMENTO DE SURDOS

O educador tem o dever de não ser neutro. [...] [Porque] o que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos. [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (Paulo Freire)

No capítulo anterior, abordou-se a criação da expressão “multiletramentos” mencionada pela primeira vez em 1996 no manifesto intitulado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhandos futuros sociais”), elaborado por um grupo de pesquisadores americanos e australianos conhecido como The New London Group (NLG), que se reuniram na cidade de Londres.

Os membros do NLG incluíam Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels. Conforme destacado

por Rojo e Moura (2019), todos eles possuíam interesse em linguagem e educação linguística e a questão central trazida pelo The New London Group era: “O que é apropriado para todos em um contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NLG, 1996 *apud* ROJO, 2012, p. 12).

Apresentando os quatro elementos da aprendizagem do design (Prática Situada, Instrução aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada) que compartilham dos conceitos e pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), quando um grupo de dez pesquisadores se reuniu e, entre esses pesquisadores, encontrava-se Norman Fairclough, reconhecido como um dos principais estudiosos dessa abordagem teórico-metodológica que investiga a linguagem nas sociedades atuais, influenciado pelos estudos de Foucault (1997, 2003) e Bakhtin (1997, 2002), que incorpora conceitos significativos de discurso e poder em sua teoria desenvolvendo a Teoria Social do Discurso, uma abordagem da Análise do Discurso que considera a linguagem como uma parte essencial e inseparável da vida social, interconectada dialeticamente a outros elementos sociais, conforme apontado por Ramalho e Resende (2006 citado por Fairclough, 2003, p. 26).

No entanto, Fairclough (2003), por ter participado do grupo que discutiu a Pedagogia dos Multiletramentos na década de 90, influenciou a construção dessa pedagogia com seus conceitos teórico-metodológicos, no Brasil, Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, foi a primeira pesquisadora a desenvolver um trabalho utilizando o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, uma abordagem diferente da abordagem francesa, pois pertencem a ramos distintos de estudos da linguagem.

Na cidade de Cuiabá-MT, organizado pela professora Solange Barros, o Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem(Nepel), foi estabelecido devido ao grande interesse demonstrado por estudantes de diversos cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso e em outras instituições públicas que desejavam aprofundar seus conhecimentos teóricos e metodológicos na análise crítica do discurso (ACD) com objetivo de promover debates relacionados às injustiças sociais

sob a perspectiva da linguagem que serve como um espaço de diálogo acadêmico, onde estudantes de pós-graduação e professores pesquisadores que compartilham a perspectiva teórica da ACD interagem, colaboram, compartilham seus conhecimentos teóricos e metodológicos na Análise Crítica do Discurso.

A relação entre linguagem e sociedade (relações sociais), que no letramento autônomo é vista como desconectada, é vista como interconectada na Análise de Discurso Crítica (ADC), pois adota-se a concepção de que a relação entre linguagem e sociedade é dialógica. Ramalho e Resende (2006, p. 13) afirmaram que para os analistas de discurso:

O foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso

O estudo da linguagem na Análise de Discurso Crítica (ADC) não pode ser realizado de forma separada do seu uso e funcionamento, portanto, essa abordagem é transdisciplinar, considerando aspectos linguísticos e das Ciências Sociais, com base nisso, podemos destacar alguns conceitos fundamentais da ADC que se relacionam com os pressupostos e a maneira como a Pedagogia dos Multiletramentos aborda a linguagem.

Na Análise de Discurso Crítica (ADC), o discurso é considerado um momento da prática social, juntamente com outros momentos igualmente importantes (Ramalho; Resende, 2006), ele influencia e também é influenciado pelos atores sociais envolvidos. O discurso se manifesta por meio dos gêneros discursivos, que são convenções sociais para o uso da linguagem e carregam consigo ideologias que estão presentes de forma intrínseca. Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 45-47):

São significações/construções da realidade [...] construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. [Essas

ideologias refletem (ou não) a hegemonia que é o] domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso do que no uso da força.

Com base nisso, surge o conceito de reflexividade, que abrange a busca pela construção da auto identidade dos atores sociais como uma possibilidade de promover mudança social que é um dos objetivos dos analistas de discurso, no entanto, essa transformação não ocorre de maneira “mágica” apenas por meio da análise de discursos, é importante refletir e agir na sociedade para combater por exemplo as hegemonias que prejudicam determinados grupos de pessoas e, a Pedagogia dos Multiletramentos surge justamente da necessidade de mudança e transformação nos domínios do trabalho, da esfera pública e da vida privada.

E para melhor entendimento, vamos explorar, mesmo que de forma sucinta, como cada um desses elementos se relaciona com a Análise de Discurso Crítica (ADC), a ideia subjacente do elemento “Prática Situada” dialoga com a ADC ao sugerir que os estudantes mergulhem em seus próprios estilos de vida, levando para a sala de aula suas formas de representação, ação no mundo e identidade que acarretará entender que a linguagem, como Fairclough (2003) descreve, desempenha diversas funções, incluindo a função identitária, uma vez que as identidades sociais são estabelecidas por meio do discurso.

Portanto, nas práticas educacionais, ao valorizarmos a prática situada e colocarmos o aprendiz como protagonista, reconhecendo sua própria constituição, questionamos as estruturas dominantes que frequentemente limitam as ações no mundo devido a questões sociais, raciais e de gênero, como já mencionado anteriormente, a sala de aula e a escola não devem se dissociar da realidade na qual o estudante está inserido, uma vez que ele é um ser situado historicamente e socialmente. Ramalho e Resende (2006, p. 26) nos explicam como a ADC comprehende a linguagem como prática social.

Essa compreensão está relacionada à percepção de que o aluno não é uma “folha em branco”, mas sim traz consigo sua cultura, crenças,

identidade e, principalmente, sua capacidade de se envolver com práticas de letramento, nesse processo, como educadores, é nossa responsabilidade proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciar o novo, apresentando-lhes diferentes perspectivas para que possam explorar novas formas de ver o mundo, sem negar ou desconsiderar a sua própria realidade.

Na Instrução Aberta ou Explícita, há um diálogo com a ADC no que diz respeito à conceitualização, porquanto é essencial fornecer conceitos, seja através de nomenclatura ou embasamento teórico, pois, em uma análise de textos em língua espanhola em sala de aula, envolvendo textos multimidiáticos que naturalmente conduz à análise de discursos, é importante que os estudantes compreendam conceitos como intertextualidade, interdiscursividade, metáfora, entre outros, ao ler um determinado texto, é necessário refletir sobre as razões pelas quais o produtor do texto faça escolhas específicas, como a utilização de certos enquadramentos ou adjetivos em vez de outros, esses questionamentos demandam conceitualização e embasamento teórico.

Para compreender como estruturas e recursos linguísticos e semióticos são empregados em práticas sociais, é necessário ter conhecimento da gramática, mais especificamente uma abordagem funcionalista da gramática, isso é fundamental para realizar a análise dos recursos linguísticos e semióticos presentes em um texto, por exemplo, e compreender como estão sendo utilizados na prática social. Para Ramalho e Resende, (2006, p. 18) “O conhecimento de gramática é indispensável para que o (a) analista de discurso compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas”, isso não implica que o aluno precise se tornar um linguista, mas sim que ele deve ter conhecimento de como os recursos linguísticos e semióticos funcionam para poder agir socialmente, é fundamental destacar que, na perspectiva da ADC, as estruturas linguísticas e semióticas representam o próprio funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, quando os estudantes analisam funcionalmente os recursos linguísticos e semióticos em uso, estão compreendendo como as pessoas estão ideologicamente posicionadas para manter ou desafiar

o poder hegemônico, dessa forma, uma análise dos usos semióticos se torna uma análise da sociedade, uma vez que o discurso (a linguagem) é uma prática social que constrói ou perpetua estruturas de poder e, quando o aluno adquire essa compreensão, torna-se uma pessoa crítica, pois percebe que o uso da linguagem não é neutro.

O enquadramento crítico é o momento em que os estudantes, conforme descrito por Kalantzis *et al.* (2020, p. 79), adquirem a habilidade de explicar como os textos operam para transmitir significados e como os elementos de design contribuem para criar uma representação complexa e significativa, nesta etapa, a análise e a avaliação são ações constantes, porém, é importante destacar que elas não devem ser realizadas de forma acrítica, em conformidade com o que já mencionamos sobre o elemento Instrução Aberta.

Ainda no Enquadramento Crítico incorpora as contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC) no que diz respeito à desconstrução ideológica, desnaturalização e contestação da hegemonia, nesta abordagem, busca-se questionar e problematizar as ideologias presentes nos discursos, desfazendo sua aparente naturalidade e evidenciando suas relações de poder. Através do enquadramento crítico, são realizadas análises que visam desestabilizar as formas hegemônicas de pensar e agir, abrindo espaço para perspectivas alternativas e promovendo a conscientização e transformação social. Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 22):

A desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação. Fairclough (2001) explica que a abordagem “crítica” implica, por um lado, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Para pensar criticamente implica também em ler de forma crítica, este aspecto da aprendizagem por meio do design é aquele que mais se relaciona com a Análise de Discurso Crítica (ADC), pois enfoca a avaliação, a análise

e os questionamentos com base na conjuntura sociocultural, propõe-se, como mencionado anteriormente, analisar os textos inseridos em contextos socioculturais e refletir sobre essa análise de forma crítica. Segundo Barros (2022) “não se trata apenas de analisar por analisar, mas sim de analisar com o propósito de promover a transformação e promover a mudança social.”

Nesse contexto, a reflexividade, de acordo com Ramalho e Resende (2006, p. 31), refere- se a uma revisão aprofundada realizada pelos atores sociais em relação à maioria dos aspectos da atividade social, levando em consideração os novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas e, essa revisão envolve a reflexão crítica com o propósito de intervir socialmente e promover mudanças, não qualquer tipo de mudança, mas aquela que beneficia aqueles que estão em desvantagem em relação à hegemonia estabelecida que promova a transformação social em prol da equidade e justiça para os grupos marginalizados, além disso, a reflexividade implica na conscientização por parte dos atores sociais quando eles têm acesso a conhecimentos especializados que permitirá que os atores sociais tenham autonomia para agir e tomar decisões com base em seu próprio discernimento.

A partir dessas reflexões, surge a Prática Transformada, que envolve a aplicação adequada e/ou criativa do conhecimento construído. Nesse momento, espera-se que os estudantes, ao elaborarem seus projetos, o façam de maneira criativa, seguindo a perspectiva oferecida pela Análise de Discurso Crítica (ADC). Segundo Fairclough (2001, p. 92):

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la.

Dessa forma, quando o aluno demonstra seu domínio do conhecimento adquirido e o aplica nas práticas sociais, ele comprehende essas práticas como “formas habituais, em tempos e espaços específicos, pelas quais as pessoas utilizam recursos, sejam eles materiais ou simbólicos,

para agir coletivamente no mundo” (Ramalho; Resende, 2006, p. 35). Assim, esse movimento de ação, representação e identificação percorre os conceitos de Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada de forma interconectada e transdisciplinar, uma vez que valoriza as contribuições das ciências sociais para promoção da autonomia dos atores sociais em suas práticas sociais e isso evidencia como os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos incorporam uma perspectiva crítica do processo de ensino e aprendizagem, algo de grande importância nos dias atuais.

Posteriormente, apresentaremos uma proposta de atividade de uma das professoras de Língua Espanhola com a perspectiva dos letramentos crítica que integra o multiletramento, essencial para a compreensão da temática Desigualdade Social, identificar como diferentes formas de comunicação, como texto, imagens e mídias sociais, são utilizadas para reforçar estereótipos e perpetuar as desigualdades. Essa abordagem nos ajuda a entender como as representações visuais, por exemplo, podem reproduzir opressões e marginalizar grupos sociais, proporcionando uma análise mais abrangente e informada das dinâmicas sociais, vale ressaltar que a proposta surge a partir da participação de uma disciplina intitulada “Introdução à Análise Crítica do Discurso” com a professora Solange Barros pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Nesta seara, Barros (2015, p. 87) destaca que “é preciso olhar o texto não apenas em sua materialidade linguística (explícito), mas também no que está implícito(ideologia)”, para Vieira e Resende (2016), o suporte para as análises críticas discursivas é o texto em qualquer modalidade ou forma (orais, sonoros, escritos, visuais, entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes), as quais se relacionam com o poder, e que podendo trazer mudanças em nosso conhecimento (crenças, atitudes, valores, etc.).

O registro da fotografia que foi utilizada para análise é considerada uma linguagem universal, datada em 2004 pelo Tuca Vieira , à esquerda no bairro de Paraisópolis e, à direita, um empreendimento imobiliário luxuoso do Morumbi, está como instrumento para produzir denúncia e protestando mazelas sociais como também origem de muitos outros

efeitos sofridos pelas pessoas marginalizadas, alguns dos exemplos mais relevantes da injustiça social no mundo de hoje está claramente ilustrada na imagem; a desigualdade social, talvez seja o maior problema do povo brasileiro.

O contexto evidentemente remete a noção de contradição em meio ao sistema capitalista, a concentração de renda é um elemento que gera efeitos catastróficos para a sociedade, uma vez que os aparatos de estado mantém essa dinâmica excludente, esses efeitos são diretamente ligados a qualidade de vida que se tem acesso nos dias atuais, uma escola de qualidade, saúde, saneamento básico, são todos elementos fundamentais que na foto se mostram eficazes em uma direção e inexistentes em outra, tendo apenas um muro como definidor de quem irá receber tais benefícios, vinculados economicamente, a discussão toma contornos, com base no já dito, sobre uma questão ontológica de fato.

Antes de ver

Cuestión 1 - Observa la imagen abajo y contesta a las preguntas que siguen:



Figura 2 - Imagem da comunidade de Paraisópolis, localizada em um dos bairros mais ricos de São Paulo, o Morumbi

- a. La imagen tiene dos lados, ¿qué diferencias hay entre estos lados?
- b. ¿Crees que las personas de los dos lados viven en las mismas condiciones? ¿Por qué?

- c. ¿Qué diferencias crees que los dos lados tienen en relación a la salud, educación, vivienda y entretenimiento?

Viendo el video

El video de abajo va a hablar un poco sobre las diferencias vistas en las dos imágenes.



Figura 3 - Disponible en: (134) ¿Qué son las Desigualdades Sociales? | Videos Educativos Aula365 - YouTubee

Después de ver

Cuestión 2 - Contesta a las preguntas de acuerdo con el video que acabas de ver:

- ¿Qué es diferenciación social?
- ¿Qué características pueden ser consideradas propias de la diferenciación social?
- ¿Qué es desigualdad?
- ¿Qué se debe considerar para entender lo que es diferenciación social?
- ¿Qué son diferencias vivenciales y en qué influyen?

Cuestión 3-Haz una pesquisa sobre el compositor Tom Jobim. Lee el trecho de una de sus canciones y después contesta. Puedes conocerla con subtítulo en la dirección que sigue disponible:

(134) O morro não tem vez. - YouTube

O Morro Não Tem Vez – Tom Jobim

*"O morro não tem vez
E a que ele fez já foi demais
Mas olhem bem vocês
Quando derem vez ao morro
Toda a cidade vai cantar

Morro pede passagem
O morro quer se mostrar
Abram alas pro morro
Tamborim vai falar ..."*



<https://www.vagalume.com.br/>

Figura 4 - Fonte: atividade proposta pela pesquisadora

- a. En los trechos “o moro não tem vez” y “quando derem vez ao morro/toda cidade vai cantar, ¿a qué crees que Tom Jobim se refiere? ¿Cuál es la relación entre el trecho de la canción , el video que has visto y las fotos de la actividad 1?
- b. “Morro pede passagem/ O morro quer se mostrar”, en tu opinión, ¿qué quieren mostrar?
- c. ¿Y tú, a qué te gustaría tener vez?

E neste modo, temos a imagem para que tomemos como análise e nela é observável a “separação” através de uma ‘muralha social’ representando uma fronteira entre quem está de um lado e quem está do outro lado e aparentando não ser o mesmo lugar, e através da representação histórica do “muro” uma construção arquitetônica, sendo ele como uma metáfora mais clara da ideia de separação e de intolerância que alimenta o conflito social, as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso [...]. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra (Fairclough, 2016, p. 250).

A relação de linguagem e poder está diretamente relacionada ao domínio da sociedade através de ideologias, que reforça as desigualdades intensificadas pelo poder político, que age de acordo com interesses próprios e que perpetua privilégios sendo transferidos por gerações e naturalizando nas práticas sociais. Assim, quando interagimos, expressamos e reduzimos a estrutura social podemos, por exemplo, ver nas notícias publicadas pela Folha de São Paulo sobre a população em situação de rua, usar de expressões que remetem a um contexto de que “pobre incomoda”, como também em notícias relacionadas à situação de Paraisópolis “favela” “desordeiros” “tirar a paz” que leva a entender que Paraisópolis é um problema que deve ser enfrentado pela cidade.

O ato de se usar a língua envolve escolhas do que se falar e também do que não se falar e estas escolhas nunca são neutras, Bakhtin e Volochinov (1992) explicam que a “palavra” sempre se dá em contextos de enunciação precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p. 95).

Para Barros (2015) está sobre “como o mundo deve ser para existir a ciência” (p. 26) nos traz justamente o questionamento dos contextos de opressão e desigualdade institucionalizadas, discutir, identificar e combater essas práticas são o objeto fundamental da ACD por meio de uma ontologia que comprehende o sujeito enquanto transformador de sua realidade, portanto a emancipação social torna-se possível, uma vez que se possa questionar a realidade, fazendo uso de uma postura crítica e criteriosa para propor soluções.

As interações sociais ocorrem em várias escalas e não seguem uma trajetória linear ou uniforme, e ao longo da história, vemos uma série de conflitos e competições pelo controle exercido por diferentes grupos socioculturais. Segundo Quijano (2009), as dinâmicas relacionadas ao controle do poder não seguem um padrão harmônico; pelo contrário, as posições que os indivíduos adotam na busca pelo domínio central do poder são caracterizadas por conflitos, envolvem disputas acirradas

com resultados tanto positivos quanto negativos, e podem incluir atos de resistência, bem como mudanças progressivas e retrocessos.

Quijano (1992) delineia três manifestações distintas da colonialidade: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, todas as quais estão intimamente entrelaçadas com os sistemas de organização social e a maneira como as relações sociais são configuradas. Candau e Russo (2013) resumem essas concepções da seguinte maneira:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). [...] a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (Candau; Russo, 2010, p. 165).

Portanto, as dinâmicas de poder desempenham um papel fundamental na configuração da colonialidade e reconhecem que o capitalismo acentua e guia a distribuição de poder nas sociedades (Quijano, 1992, 2007; Walsh, 2013). Dessa forma, as relações de poder são diversificadas e, como resultado, não se limitam apenas à dinâmica tradicional de capital versus trabalho, como defendido pela perspectiva marxista. Quijano (2009) enfatiza que essas relações são intrincadas e conflituosas, sugerindo que um único indivíduo pode assumir papéis diversos no que diz respeito ao controle, abrangendo áreas como o trabalho, a subjetividade e a sexualidade.

Um segundo aspecto da colonialidade é a relacionada ao conhecimento, a chamada colonialidade do saber, que se concentra na influência do pensamento eurocêntrico sobre as ciências sociais. Conforme Mignolo (2003, 2007), esse conceito também está fundamentado

na colonialidade do poder, uma vez que promove uma visão hegemônica da soberania eurocêntrica no domínio do conhecimento.

De acordo com Silva (2003), as relações que exigem a aplicação do conceito de colonialidade do saber na América Latina estão intrinsecamente ligadas à narrativa de desenvolvimento, que é amplamente promovida pelos sistemas educacionais convencionais como uma abordagem revolucionária, no entanto, esses conceitos e estratégias são frequentemente derivados de modelos eurocêntricos ou alinhados com os padrões norte- americanos, nessa perspectiva essa forma de colonialidade resulta na criação de uma aparente superioridade do conhecimento de um grupo que detém o poder, ao mesmo tempo em que subordina e relega outras formas de conhecimento a uma posição secundária.

Quando se aborda a colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007, p. 130) esclarece que isso se relaciona com a experiência da colonização e seu efeito na linguagem. Consequentemente, a colonialidade do ser envolve impactos na vida das pessoas, especialmente no âmbito da linguagem. Dado que a língua desempenha um papel crucial na forma como o ser humano comprehende o mundo ao seu redor e na maneira como se expressa, essa forma de colonialidade acaba por influenciar a construção da identidade individual, moldando a própria perspectiva da pessoa em relação ao mundo.

Podemos pensar que sob a influência da cultura dominante dos ouvintes, a educação é concebida de maneira abrangente, muitas vezes ignorando as necessidades linguísticas específicas dos surdos, o que os coloca em uma posição de subjugação decorrente da colonização, torna-se imperativo iniciar uma discussão sobre um tema que, embora de forma discreta, vem ganhando destaque, a perspectiva da decolonialidade como uma abordagem fundamental e a proposta da translinguagem é apresentada como uma maneira de promover a descolonização no contexto dos surdos, conforme destacado por Muniz e Ramos (2021, p. 184). Mas antes é importante entender que o conceito de colonialidade emergiu dos estudos do projeto conhecido como modernidade/colonialidade, o qual foi conduzido por um grupo de acadêmicos, incluindo Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh. Esse projeto não apenas

trouxe à tona a análise das características decorrentes da modernidade, mas também abriu caminho para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e epistêmica que permite desafiar o legado do pensamento colonial

Nesse contexto, torna-se necessário fazer uma distinção entre colonialismo e colonialidade, uma vez que, conforme explicado por Quijano (2009), o primeiro está diretamente associado à estrutura organizacional de dominação e exploração, abrangendo não apenas o controle da autoridade política, mas também dos recursos de produção e do trabalho. Por outro lado, a colonialidade é uma realidade mais intrincada e profunda, uma vez que se enraíza na subjetividade. Assim, de acordo com o autor, apesar de ser uma concepção mais recente, a colonialidade é também a mais resiliente e duradoura. Maldonado-Torres (2007) fornece a seguinte definição para a colonialidade:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário se refere a forma como, o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

O autor argumenta que a questão da modernidade impulsiona os processos de colonização, ao mesmo tempo em que celebra suas realizações, no entanto, essa celebração encobre um aspecto sombrio, que é a presença persistente da colonialidade.

Segundo Mignolo (2007, 2011), a simples compreensão da modernidade como um dos principais catalisadores da colonialidade representa, por si só, o ponto de partida para o surgimento do pensamento decolonial. Entretanto, ele argumenta que essa abordagem não aborda todos os aspectos da colonialidade, como a questão da pobreza, que é negligenciada

Em outras palavras, o véu que mascara os aspectos negativos da modernidade tende a ser intricado, mas seus impactos são globais,

afetando todo o mundo. Segundo Quijano (2009), o processo de colonização na América Latina realizado pelos europeus não apenas subjugou as populações em termos físicos e políticos, mas também incorporou ao imaginário coletivo uma série de conceitos dualistas, justificados pela lógica da modernidade, que continuam a influenciar a sociedade até os dias atuais. Essa perspectiva se alinha com as ideias de Fabrício (2009), que também caracteriza a colonialidade como um resultado de uma lógica dicotômica que:

[...] pensam o mundo e a existência de modo binário, sem nuances, aprisionando-os em categorizações totalizantes - norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvidos, produtivo/improdutivo, racional/irracional, natureza/cultura, heterossexual/ homossexual, etc.- e escalas bem sedimentadas, previamente definidas. Os pares opositores embutem a hierarquização de seus termos e sua valoração segundo um escalonamento dual que, atribuindo positividade, normalidade e visibilidade ao primeiro, denigre e despreza o segundo. (Fabrício, 2016, p. 28).

Portanto, essa dualidade de pensamento persistente tem perdurado e desempenhado um papel na sustentação do pensamento colonial, o que, por sua vez, perpetua desigualdades e discriminação com base em raça, classe social e gênero. Inicialmente, a colonialidade era legitimada sob o pretexto de promover o progresso, associada a uma visão de modernidade que subjuga populações em diversas esferas políticas, sociais e culturais.

E qual é, portanto, a essência da decolonialidade? Silva (2013) aborda essa questão ao introduzir e estabelecer distinções entre descolonização e decolonialidade.

A descolonização significa processo de superação da colonização territorial - posse colonial - enquanto que “a decolonialidade” significa o processo de superação cultural da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. A decolonialidade é uma espécie de descolonização - ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica - cultural que rompe com as cadeias mentais (culturalmente invisíveis) que nos mantêm reféns da visão e do pensamento

- eurocêntricos/norte americanos – que “naturalizam” os vários padrões globais de poder que operam sobre raça, conhecimento, ser e natureza. (Silva, 2013 p. 479-480).

Assim, considerar a colonialidade como um componente indispensável da modernidade implica, em primeiro lugar, justificar os conflitos inerentes a esse processo como uma medida necessária para alcançar um bem coletivo, no entanto, a experiência histórica demonstrou que, acima de tudo, essas práticas resultaram no silenciamento e na supressão das identidades sociais e culturais das populações subjugadas, portanto, torna-se urgente a necessidade de políticas sociais que promovam a quebra de modelos arraigados da colonialidade.

A fundação do pensamento decolonial demanda uma reestruturação na educação das comunidades e, para isso, é essencial implementar uma abordagem educacional crítica que desafie e desestabilize as normas culturais dominantes, segundo a perspectiva de Candau e Russo (2010), o ensino deve adotar uma abordagem intercultural crítica, que se apresenta como uma estratégia com dimensões éticas e políticas, visando criar ambientes educacionais capazes de desafiar e desviar das normas e padrões previamente estabelecidos nas escolas.

É evidente que é fundamental que as abordagens educacionais incorporem o devido respeito pelas línguas como a língua brasileira de sinais que é primordial para os surdos, juntamente com sua forma escrita, a fim de possibilitar uma comunicação que reconheça as particularidades de expressão do indivíduo, pois ao exigir que o surdo se comunique através da fala e utilize a escrita de forma que corresponda a alguém que domina a língua falada e escrita, cria-se uma pressão que não leva em consideração sua experiência linguística única.

A persistência do binarismo (ouvinte/surdo) e dos valores atribuídos a um elemento, com o propósito de desvalorizar ou suprimir o outro, ainda está presente em várias esferas de nossa sociedade, portanto, é o reconhecimento desse processo de construção que possibilitará a criação de novos paradigmas epistemológicos, a fim de promover um pensamento decolonial. E o ser surdo, ao longo da história da humanidade, enfrentou

uma série de negações, incluindo o direito de serem eles mesmos, foram marginalizados, abandonados, medicalizados e forçados a se conformar com uma cópia dos ouvintes, embora nenhum desses papéis realmente lhes coubesse. Por anos, o surdo teve sua vida e identidade controlados pelo ouvintismo, que não era apenas um modelo educacional, mas também um método de controle sobre o corpo dos surdos. Dado o variado mosaico multicultural do país, é imperativo que a abordagem de ensino de línguas seja ampliada para incluir iniciativas nos programas de estudo que valorizem uma diversidade de perspectivas e conhecimentos. Segundo Pennycook (2006, 2007), é fundamental desenvolver uma pedagogia crítica que busque transformar o ambiente sociopolítico educacional, um processo que demanda a implementação de medidas transgressivas e decoloniais.

No entanto, implementar abordagens transgressivas no ensino de línguas continua sendo um obstáculo, uma vez que estamos arraigados em uma cultura que tem sido caracterizada por modelos de ensino padronizados e repetitivos, essas abordagens transgressivas capacitam os alunos a contemplar e explorar o seu próprio ambiente, integrando a aprendizagem do currículo escolar com uma realidade social concreta.



CAPÍTULO III

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa, levando em consideração a fundamentação teórica abordada nos três capítulos anteriores, além disso, as partes que compõem a metodologia adotada para a pesquisa e serão discutidos o objeto de estudo e sua relevância para a pesquisa.

OS PRIMEIROS PASSOS DA JORNADA DE CAMINHADA NA PESQUISA

A elaboração de uma pesquisa pode ser analogamente comparada a uma jornada pelo conhecimento, como acontece em viagens, é necessário ter um itinerário, um mapa, um ponto de partida e um ponto de chegada. Para isso, é essencial fazer uso de instrumentos e ferramentas que permitam uma conexão com as oportunidades, avaliar a localização atual e visualizar a direção desejada, no contexto da pesquisa, essas etapas correspondem aos caminhos metodológicos a serem percorridos.

De maneira geral, a pesquisa científica pode ser definida como a investigação sistemática e organizada de um determinado fenômeno, nesse sentido, ela se utiliza de uma variedade de ferramentas que têm o objetivo de validar e legitimar os resultados obtidos. Segundo Chizzotti (2006, p. 20), “a pesquisa pressupõe teorias e visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa.”

A participação do/a pesquisador/a é indispensável em qualquer investigação, é inegável a importância desse papel na prática científica, desempenha a função de “servir de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Lüdke; André, 1986, p. 05). Dessa forma, o processo de investigação adquire consistência por meio do engajamento do/a pesquisador/a com o objeto de estudo.

Após a seleção do tema e os objetivos estabelecidos, é importante ressaltar que este é um estudo de caso, ou seja, uma investigação focada em um caso específico, trata-se de um tipo de pesquisa que se concentra em um fenômeno real que está acontecendo (ou aconteceu) em um determinado espaço e tempo. Segundo André (1995, p. 49), “estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam totalidade.”

Dessa forma, é concedida ao pesquisador/a oportunidade de estabelecer uma conexão mais próxima com o contexto real, permitindo uma interação natural entre os participantes e o(s) *lócus*, ou seja, com um caso per se, o estudo de caso possibilitou ao processo de investigação e a mim, pesquisadora, a tentativa de alcançar a amplitude de um caso particular; estar em um ambiente real e, por fim, investigar mais profundamente um caso específico, bem como descrevê-lo e interpretá-lo. No que tange ao enquadre metodológico que orienta esta investida é de natureza qualitativa que para Chizzotti (2006, p. 24), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.”

De acordo com Triviños (1987), a abordagem qualitativa tem suas origens nas práticas realizadas por antropólogos, sociólogos e pesquisadores sociais, que buscavam compreender a vida em sociedade e ao longo do tempo, essa abordagem começou a ser aplicada também para examinar questões relacionadas à educação, destaca-se a importância de buscar compreender a realidade não apenas por meio da análise de suas causas e efeitos, mas também dos processos que a precedem, originam e fortalecem. O/a pesquisador/a busca compreender e entender

“colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (Minayo, 2012, p. 623).

Além disso, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador aprofunde, de maneira mais minuciosa, a análise do objeto de estudo favorecendo o processo de compreensão, vez que o verbo principal [...] é compreender” (Minayo, 2012, p. 623), estabelece uma conexão entre a realidade e o objeto de estudo. E o contexto desempenha um papel fundamental na coleta dos dados necessários para a pesquisa, e o/a pesquisador /a atua como o/a agente central que impulsiona todo o processo levando a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo.

Com base no exposto, pode-se dizer que os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa buscam identificar as particularidades do mundo que desejam estudar, eles reconhecem que sua matéria-prima é composta por um conjunto de elementos inter- relacionados, como experiências, vivências, conhecimento comum e ação, o movimento que impulsiona qualquer abordagem ou análise é fundamentado em três ações: compreender, interpretar e dialetizar (Minayo, 2012, p. 623). E assim aconteceu com este estudo, nosso objetivo foi compreender os lugares e as pessoas envolvidas neles, para depois interpretar os fenômenos observados e refletir sobre eles de forma dialética.

LÓCUS DA PESQUISA

[...] a escola é o lugar do som, mas um som que muitas vezes aponta para o silêncio que ali é imposto ou, pelo, exigido. A escola não silencia porque, como lugar do som, seu silêncio é denunciador, é produtor de sentido. (Eizirik; Comerlato, 1995, p. 14).



Figura 5 - Fotografia da frente da Escola Estadual Liceu Cuiabano-Cuiabá-MT

Para Veiga-Neto (2001), a escola é o “lócus”, o lugar em que se manifesta de maneira contundente a relação poder-saber, ao chegar na escola, um local no qual me matriculo, busco destacar aqui as práticas de formação de identidade encontradas na sociedade contemporânea. É o local onde passamos grande parte de nossas vidas e somos submetidos a dispositivos, estratégias e táticas de individualização e sujeição.

A escola que realizamos a pesquisa é a Escola Estadual Maria de Arruda Muller Liceu Cuiabano, que atualmente está localizada na Praça General Mallet, 150 Quilombo Cuiabá, inicialmente com uma proposta pedagógica criada em 1878 com o presidente de Mato Grosso, João José Pedrossa, que fez um discurso inflamado na Assembleia Legislativa e diz “que o fracasso da escola se devia aos pais dos alunos”, que não viam na educação escolar um projeto capaz de melhorar a vida de seus filhos, portanto, o ensino deveria ser obrigatório em Cuiabá como já ocorria na Europa e EUA, após este discurso o Liceu Cuiabano foi criado pela lei provincial nº 536 de 3 de dezembro de 1879, tendo como base principal proporcionar uma educação capaz de acabar com a “barbárie” ainda existente na província.

Após passar por várias localizações desde sua criação, a sede atual foi inaugurada a em 4 de outubro de 1944 e tem como primeiro diretor professor Jercy Jacob com o decreto de 2000 apresenta a Lei n º 1826 de 11 de outubro, a escola passa a se denominar Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”. O Liceu de Cuiabá é uma renomada escola

mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC-MT, educandos que por aqui passaram registraram na memória orgulho e respeito pelo “meu Liceu”, que é como se referem à escola, sentem respeito pelas pessoas pelas quais foram guiadas e orgulho por terem feito parte de uma das gerações do Liceu.(Revista Edição História, 2009, p. 9).

Em sua história tem realizado muitas ações na comunidade local para se manter com a qualidade almejada e devido a este esforço, é considerada uma referência de instituição pública de ensino do estado do Mato Grosso, está entre as 100 melhores instituições do estado entre privadas e públicas, atualmente a escola tem 140 funcionários e, desde o ano de 2020 o cargo de gestão escolar está previsto em processo seletivo e não mais como eletivo, escolhido pelo voto direto e secreto.

Por meio do projeto “Sala de Educador”, política de formação continuada do Estado de Mato Grosso, sempre é priorizada a formação dos profissionais na escola e, em 2018 procuramos conhecer o projeto do Novo Ensino Médio que foi introduzido por meio da aprovação da lei nº 13.415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, na época teve o intuito de promover estudos e compartilhar experiências para enfrentar e superar as dificuldades que seriam encontradas, após as mudanças. Essa legislação trouxe modificações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultando em alterações significativas na estrutura de ensino.

Ademais, destacam-se a necessidade e os investimentos em cursos de formação dos professores desde o ano de 2022 com investimento do governo do Estado com o intuito de estimular o protagonismo, a autonomia e a criatividade dos estudantes, foram implementados e desenvolvidos diversos projetos e oficinas, abrangendo várias áreas do conhecimento, englobando cultura e artes, práticas esportivas, iniciação científica como na Feira do Conhecimento que aborda uma diversidade de temáticas, como o Projeto Raízes e Identidade e as Olimpíadas que são os mais visado da escola e, uma novidade atual é a criação de Laboratório Maker projetando atividades multidisciplinares, projetos diversificados que acontecem durante todo o ano letivo.

Para aproximar escola e comunidade sempre foram implementadas ações, tais como, o fortalecimento do CDCE, organizado por representantes do segmento; professores, funcionários e estudantes, o Grêmio Estudantil retomado em 2023, o PPP que está passando por várias alterações este ano, ademais, implantou-se a avaliação institucional que é como um mecanismo de constante averiguação das práticas didáticas pedagógicas e acompanhamento dos profissionais da educação, para diagnóstico e superação das dificuldades com a recomposição se efetive a aprendizagem e melhoria dos processos escolares.

Os recursos financeiros provenientes de fontes constitucionais e os recursos próprios da escola têm sido direcionados prioritariamente para aquisição de materiais pedagógicos e para ações que promovam a aprendizagem dos estudantes, como aquisição de equipamentos, livros para a biblioteca, quadros novos (mantendo ambos os quadros na sala), data shows, chromebooks, caixas de som e, a mais recente aquisição, as TVs Smart, todas essas medidas visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, essas iniciativas também incentivam professores e alunos a aprofundar e atualizar seus conhecimentos em várias áreas das ciências, como política, economia, meio ambiente, tecnologia, cidadania e domínio das novas tecnologias.

A multidisciplinaridade e a contextualização são temas frequentemente discutidos e incentivados por meio de projetos metodológicos desenvolvidos ao longo do ano letivo, como uma oportunidade extracurricular para ampliar as atividades além do ambiente da sala de aula; oficinas de violão, xadrez, fanfarra, teatro, aulas práticas no laboratório e aulas voltadas para o Enem já foram oferecidas com o objetivo de tornar o currículo mais dinâmico e reforçar a aprendizagem dos conteúdos teóricos, além de criar um ambiente escolar agradável.

A escola passou a matricular alunos surdos somente no ano de 2014, após a publicação do Decreto 5.625\05, ou seja, antes dessa data não há registros de alunos surdos matriculados nesta instituição, a realidade é que a partir dessa data houve uma maior inserção desse público em escolas regulares, vez que no decreto fica estabelecido que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão

de alunos surdos ou com deficiência auditiva, dessa forma, a escola busca cumprir o papel das demais escolas de caráter inclusivista, vez que busca atender aos alunos de maneira igual, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a existência de uma diversidade.

Para a realização da pesquisa foram adotados os seguintes ambientes da escola, sala de aula de Língua Espanhola de numeração 12 e 13 e sala de recursos multifuncionais, importa destacar que esses lócus são partes integrantes de uma instituição escolar pública, de ensino regular, de caráter inclusivista que, por sua vez, visa ao atendimento dos propósitos das políticas públicas de inclusão escolar. O ensino é ofertado para todos os alunos (especiais, surdos e não surdos), são distribuídos em três turnos: matutino (407), vespertino (482) e noturno (606), além disso, para os alunos com deficiências e/ou surdez é oferecido atendimento no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais.

Segundo registros de 2023, a escola matriculou cerca de vinte e cinco alunos com necessidades educativas específicas, sendo transtorno do espectro do autista, baixa visão, deficiência física, TEA, deficiência auditiva, surdez, altas habilidades, superdotação, deficiência intelectual, trissomia do cromossomo 21; e os alunos surdos contabilizam cinco. Acordamos com estas diversidades, pois têm implicações positivas tanto no ambiente escolar em si quanto na participação dos alunos em práticas sociais, dessa forma, podemos compreender que as propostas de inclusão têm um impacto abolicionista nos sistemas de ensino regulares, eliminando a segregação subjacente aos modelos de educação especial.

PÚBLICO ALVO DA ESCOLA (COMUNIDADE ESCOLAR)

Após aderir ao Programa Ensino Médio Inovador em 2012, iniciado em Mato Grosso em 2009, foram introduzidas ações que envolvem pesquisa, análise e atividades com o objetivo de integrar conhecimentos científicos, sócio históricos, tecnológicos e culturais, essas práticas foram transferidas para o Novo Ensino Médio em 2021 que têm como propósito oferecer aos jovens oportunidades de pensar e agir com habilidade para

observar o mundo e suas potencialidades, buscando promover a integração do pensamento crítico, criativo e da prática como uma atuação consciente, no entanto, todas essas tentativas ainda não atingem plenamente as metas desejadas, e o desafio persiste para superar as fragilidades que a escola enfrenta.

A participação da comunidade escolar na EE Liceu Cuiabano é abrangente, uma vez que os alunos matriculados na instituição são provenientes de diversos bairros do município, atendendo exclusivamente estudantes com faixa-etária entre 14 a 18 anos, do Ensino Médio, esforçando-se junto a equipe pedagógica para oferecer aos alunos uma educação dentro de suas possibilidades.

A SALA DE AULA

A sala de aula não deve ser encarada meramente como um espaço físico com cadeiras e mesas onde os alunos se reúnem de forma desordenada, trata-se de um espaço social e culturalmente constituído onde os sujeitos também se (des) (re)constroem. Segundo Coelho (2011, p. 119),

a sala de aula é, nessa medida, um microcosmo da sociedade onde alunos iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que reconhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional.

Com base nos princípios discutidos por Coelho (2011), podemos afirmar que a sala de aula, mesmo sendo um espaço físico limitado, desempenha um papel significativo no processo de transformação dos indivíduos, isso também se aplica aos alunos surdos, especialmente em um ambiente inclusivo.

A SALA DE LÍNGUA ESPANHOLA

A oferta de línguas na escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional dos alunos que ao proporcionar o ensino de línguas estrangeiras, como o inglês e espanhol amplia as oportunidades de aprendizagem, abrindo portas para o mundo globalizado e preparando os estudantes para os desafios do mercado de trabalho, promovendo a compreensão intercultural, permitindo que os alunos se tornem cidadãos mais conscientes e tolerantes, capazes de se comunicar e interagir em diferentes contextos culturais.

A Política de Línguas Estrangeiras foi criada para atender à necessidade de melhorar os níveis de habilidade dos alunos da rede pública de ensino em Mato Grosso, sendo estabelecida oficialmente pelo decreto n° 1.497/2022 e faz parte das iniciativas do Programa EducAção - 10 Anos. O objetivo principal dessa política é oferecer:

uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século (Mato Grosso, 2022).

As aulas de língua estrangeiras, tem como objetivo principal fomentar uma educação que seja reflexiva e analítica, visando fortalecer as habilidades de fala, leitura, escrita, compreensão linguística e consciência intercultural dos estudantes, dessa forma, busca-se proporcionar aos alunos uma ampla gama de oportunidades para interagir em diversos contextos, expandindo suas capacidades de comunicação e interação.

Assim como no Ensino Fundamental, o material estruturado do Ensino Médio de Língua Inglesa e Língua Espanhola é composto de livros didáticos baseados nas habilidades previstas na BNCC e adaptado ao DRC-MT. São disponibilizadas apostilas estruturadas e hospedadas na plataforma Plurall, para trabalhar em sala de aula.



Figura 6 - Imagem do material para as aulas de Línguas Estrangeiras/ Espanhol, apostila estruturada-2022

No contexto do ensino de línguas para surdos em uma instituição inclusiva, a sala de aula pode ser vista como uma arena onde surgem desafios, relatos de experiências de professores destacam diversas dificuldades, especialmente no aspecto da comunicação, e as tentativas de oferecer uma educação adequada, considerando que o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira requer estratégias específicas, entender que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular não assegura automaticamente que esses alunos irão aprender.

Devido a uma formação tradicional, os professores podem resistir às novas demandas e à nova realidade e nesse contexto, o uso de abordagens tradicionais na sala de aula dificulta a adequação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais que requer dos educadores uma postura favorável à diversidade que não se restringe apenas a questões de gênero ou faixa etária, mas também abrange aspectos sociais, linguísticos, culturais e até mesmo a condição física dos alunos.

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As salas de recursos multifuncionais foram introduzidas nas escolas regulares como parte das políticas públicas de inclusão propostas pelo Ministério da Educação, ao contrário de segregar ou substituir as salas de aula tradicionais, a implantação dessas salas visa complementar o trabalho realizado nas salas de aula comuns, geralmente equipadas com computadores e uma variedade de materiais didático-pedagógicos, essas salas visam fornecer uma educação inclusiva de qualidade.

Os materiais desenvolvidos são disponibilizados aos alunos que utilizam a sala, a fim de atender às suas necessidades específicas. É importante ressaltar que o atendimento é realizado por professores especializados em um turno diferente. Conforme o Ministério da Educação:

o objetivo do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e a aprendizagem (Brasil, 2010).

Na escola, em questão, tem uma sala de recursos multifuncionais e, é a que utilizamos como um dos lócus, ela é bastante ampla, há três mesas quadradas, grande, cor azul e estão sempre juntas, com cadeiras em volta e, também umas outras mesas menores ao redor encostadas na parede, criando um ambiente cercado de mesas, onde normalmente os alunos surdos, realizam atividades de modo geral devido a presença de computadores sobre elas. Além disso, há um quadro branco na entrada, parede lado direito e em frente as mesas, há dois armários na salinha anexa onde as professoras guardam seus materiais e uma bancada com lanches e cafés para tornar o local ainda mais acolhedor.



Figura 7 - Fotografia da sala de recursos multifuncionais (acervo pessoal).

Os alunos surdos recebem atendimento para todas as disciplinas e aulas de novas línguas (inglês e espanhol) em especial “português” e, quando há tempo disponível, realizam tarefas solicitadas por todos os professores de outros componentes curriculares, conforme foi observado durante todo o tempo que estou na escola. Vale ressaltar que os alunos com dificuldades pontuais de aprendizagem ou que necessitam de reforço escolar não deve se encontrar entre o público atendido pelos recursos específicos oferecidos nessas salas, mas sim como um ambiente para adquirir e aprender todo conhecimento mediado pelos professores regentes de cada componente curricular, oportunizando em aprender por meio do uso de diversas linguagens. No segundo semestre de 2023, chega nas escolas a solicitação para elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que é um documento educacional que é desenvolvido para atender às necessidades específicas de um aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais, com base na avaliação das necessidades do aluno e pode incluir metas, estratégias de ensino, recursos e serviços que ajudarão o aluno a atingir seu potencial educacional. O PEI é uma ferramenta importante para garantir que alunos com necessidades especiais recebam o apoio adequado e tenham a oportunidade de acessar uma educação de qualidade, no contexto da SEDUC MT, o PEI pode ser usado para planejar e acompanhar o progresso dos alunos em escolas públicas do estado de Mato Grosso. Para confirmar essa afirmação, está disponível o modelo sugerido que requerem abordagens pedagógicas e inclusivas diferentes.



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
DRE – Diretoria Regional de Educação de Cuiabá
COPED – Coordenadoria de Gestão Pedagógica

4 – Inglês					
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades acadêmicas para a turma	Habilidades acadêmicas para o estudante	Metodologia/Recursos Didáticos	AVALIAÇÃO
					Habilidades desenvolvidas: (T) Totalmente (P) Parcialmente (I) Insuficiente
5 – Espanhol					
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades acadêmicas para a turma	Habilidades acadêmicas para o estudante	Metodologia/Recursos Didáticos	AVALIAÇÃO
					Habilidades desenvolvidas: (T) Totalmente (P) Parcialmente (I) Insuficiente

Figura 8 - Imagem de parte do documento PEI-Plano de Ensino Individualizado

É essencial considerar que as salas multifuncionais podem ser projetadas de forma a permitir a livre participação dos estudantes, despertando o interesse e oferecendo atividades para os alunos regulares, promovendo, assim, a integração real, caso contrário, corremos o risco de cair novamente na armadilha da segregação.

Em linhas gerais, o trabalho realizado com alunos surdos concentra-se na aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando o aluno ainda não a domina, e na aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, após a aquisição da Libras e para isso, as professoras utilizam recursos multimodais para auxiliar na compreensão dos temas abordados durante as aulas de Língua Espanhola.

Durante a pesquisa, ficou evidente que a sala de recursos desempenha um papel crucial na formação do aluno surdo, não apenas pelos serviços prestados, mas também pela oportunidade de interagir com colegas e compartilhar a mesma língua. Além disso, as responsáveis pela sala estão constantemente se capacitando por meio de cursos para melhor atender às necessidades dos alunos e a demanda da escola e, sempre que possível, auxiliam outros profissionais para garantir um atendimento adequado aos alunos que frequentam a sala de recursos.

Diante das dificuldades encontradas na equipe docente da Escola Liceu Cuiabano no que tange ao trabalho com alunos com necessidades especiais, verificou-se a necessidade de implantar estratégias interventivas na didática de ensino em sala de aula para o melhor aprendizado desses alunos. Dessa forma, a Sala de Recursos Multifuncionais trabalha com o intuito de melhorar, elaborar e desenvolver estratégias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, a fim de proporcionar melhores resultados e promover as tão esperadas mudanças no processo de ensino comum, cumprindo, dessa forma, as exigências de uma educação para todos (PPP, 2022).

Desde a criação da sala, foi reservado um espaço para o atendimento aos alunos com deficiência educativa especial que recentemente foi transferida para um local mais próximo das salas dos professores e ao

longo do tempo foram adquiridos diversos materiais didático- pedagógicos para apoiar e facilitar sua aprendizagem. Esses materiais incluem computadores, quebra-cabeças, jogos de montar, jogos de alfabetização, dicionários entre outras, porém destaca-se a ausência de materiais produzidos didáticos para atender a demanda de componentes curriculares, como é o caso da Língua Espanhola.

Seguem algumas fotos do trabalho realizado no atendimento na sala de recursos, traz o momento de (re) explicação, revisão e continuidade de conteúdo/atividades trabalhados em sala de aula de Língua Espanhola e no contra turno com auxílio na sala multifuncional.



Figura 9 - Fotografia do acervo da professora de Língua Espanhola M.S, 2023(sala regular/sala multifuncional)

A partir do Plano Político Pedagógico da escola que está passando por reformulação no ano atual (2023), direcionamos nosso entendimento das ações pedagógicas da instituição abrange as diretrizes relacionadas à sala de recursos, que estão descritas que o professor da sala de recursos deve trabalhar em conjunto com os professores para desenvolver estratégias pedagógicas que promovam o acesso do aluno ao currículo. De modo geral, foi observada uma deficiência nesse processo, tanto na formulação de estratégias quanto na criação de atividades, isso se deve, em grande parte, aos desafios enfrentados na coordenação entre os professores e a equipe responsável pela sala multifuncional.

Um obstáculo significativo reside na complexidade de organizar reuniões entre essas partes, uma vez que os horários das aulas ministradas pelos professores regentes frequentemente coincidem com os horários em que os profissionais da sala multifuncional estão designados para atendimentos e produção de atividades. Além disso, enfrenta-se dificuldades na obtenção de suporte por parte dos professores e, por vezes, falta de interesse deles em buscar esse auxílio. Da mesma forma, a ausência das profissionais da sala multifuncional em abordar diretamente os professores para oferecer esse suporte também é um desafio a ser superado.

Além disso, é importante destacar que a maior parte das avaliações aplicadas aos estudantes com surdez segue o mesmo padrão das avaliações destinadas aos estudantes ouvintes. Alguns professores, no entanto, buscam fazer ajustes e adaptações com o objetivo de apoiar o processo de aprendizado. Um aspecto notável desse processo de avaliação reside na análise das notas, principalmente nos 1º e 3º bimestres. Nessas ocasiões, a responsabilidade pela atribuição das notas recai sobre os professores titulares de cada componente curricular, eles são avaliados com base na meta estabelecida pela instituição, que exige uma média de 6,0 como critério para que os alunos sejam considerados aptos a avançar para o próximo ano letivo.

Por outro lado, nos demais bimestres, há uma variedade de fatores que influenciam na composição das notas e nesse caso a nota deles é maior que o exigido. Durante o conselho de classe que ocorre a cada bimestre com todos os professores das turmas, a coordenação e as professoras da sala de recursos participam das discussões acerca das avaliações dos alunos atendidos, contribuindo para que sejam contemplados em todas as suas especificidades, principalmente dialogando com os professores que “adaptam” suas avaliações.

O objetivo de transformar em uma oportunidade de aprendizado, a comunicação entre o profissional da sala de recursos e os professores das turmas deveria ocorrer durante os momentos de hora atividade para sempre que houver a necessidade de esclarecer procedimentos, planejar ações e estratégias para os alunos possam encontrar suporte. Por acreditar

nessa atuação, é que julgamos que a pesquisa caberia ser desenvolvida dentro desta escola, tendo o apoio e acompanhamento da equipe diretiva e participação ativa dos colegas que ali desenvolvem seus projetos.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para preservar a privacidade e por questões éticas, os nomes dos participantes não serão divulgados, sendo utilizadas letras iniciais dos nomes e, mencionadas as funções que desempenham dentro do contexto escolar, exceto dos alunos surdos que foram acrescentadas idades ao lado das iniciais.

Participaram da pesquisa dois alunos surdos que estão matriculados desde o 1º ano em 2021 e atualmente cursam o 3º ano do Ensino Médio em 2023, nas listas de chamada das turmas do terceiro ano B e C constam 37 e 37 alunos, respectivamente, porém apenas os alunos surdos foram incluídos como participantes da pesquisa, duas professoras de língua espanhola, duas professoras intérpretes e, indiretamente as professoras da sala de recursos multifuncionais.

ESTUDANTES SURDOS

Os estudantes F.S do terceiro ano C têm 18 anos de idade, assim como o aluno J.V do terceiro ano B são residentes da cidade de Cuiabá -MT, observamos que ambos não apresentavam defasagem escolar em relação à idade e série correspondente. Segundo J.V 18 a L1 é Língua Portuguesa e possui fluência em Língua Brasileira de Sinais.

“a minha primeira língua é o português e a minha L 2 é a libras porque é há uma diversidade muito grande de surdos, e eu considero a L2 sendo sendo a libras”

O estudante F.S 18 não possui fluência na Língua Portuguesa, inclusive tem minha dificuldade na língua.

“sinto meio difícil para mim o português, o espanhol é difícil, mas eu tento a partir da datilologia das palavras, compreender o significado, não consigo compreender tudo, mas alguma outro sim, então tem uma dificuldade sim”

Ambos têm características em comum, pertencem a famílias não surdas, são os únicos surdos em suas famílias e nasceram com surdez leve e severa, o que significa que não tiveram experiência auditiva. surdo mas surdo parcial não só não é surdez profunda.” Segundo J.V 18.

1- “eu sou parcialmente surdo e ao longo dos anos minha audição foi diminuindo apesar de eu surdo mas surdo parcial não só não é surdez profunda.” Segundo J.V 18

2-“então eu já nasci surdo já, surdo profundo”, Segundo F.S 18

Após a sanção do Decreto-Lei 5.626/05, os estudantes matriculados na escola especial que atende pessoas surdas, tanto crianças quanto adultos, foram transferidos para uma escola inclusiva resultando na redução do número de escolas especiais, os surdos começaram a frequentar a escola tendo como referência a escola inclusiva Liceu Cuiabano.

“eu acho que o Liceu escola é inclusiva, mas com surdos é falta ainda, as pessoas gostam do Liceu, muitos querem isso aqui porque querem ter igualdade, querem ficar de igualdade mas vai ser um processo longo, precisa mais interação com surdo e sentir. Segundo J.V 18.

“então a ex alunos que estudaram aqui do 3 ano terceiro ano que me informaram falaram algumas coisas boas positivas daqui do Liceu Cuiabano, aí eu ingressei comecei a estudar aqui, eu senti tem sim uma certa inclusão, me senti normal, tem respeito do diretor da coordenação, de alguns professores e passei a gostar de ficar aqui, antes tinha um pouquinho de medo ter um afastamento, vergonha, mas agora norma, tranquilo para mim” Segundo F.S 18

O estudante F.S 18 sempre estudou em escola regular antes do Liceu Cuiabano e J.V 18 em escola especial, é visível a diferença entre eles na desenvoltura em comunicação dentre todos as pessoas com as quais eles convivem na escola.

PROFESSORAS REGENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Há duas profissionais na escola para atender a carga horária que totaliza 60 horas de trabalho semanais no componente curricular Língua Espanhola, a professora L.D é graduada em Letras/Francês pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, e atua como professora contratada no estado do Mato Grosso, lecionando Língua Espanhola e Língua Portuguesa, desempenha suas funções nos períodos matutino e vespertino em duas escolas, possuindo cargas horárias de 40 horas, além disso, a professora possui conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais.

A professora M.S é graduada em Letras/Português/ Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade de Cuiabá- UNIC, é professora efetiva e desempenha suas funções nos três períodos matutino, vespertino e noturno, possui 30 horas na mesma escola desde (2015) e 19 horas em outra escola e, possui conhecimento na Língua Brasileira de Sinais.

TILOS DA ESCOLA LICEU CUIABANO

O direito de receber assistência de um intérprete em sala de aula foi garantido após a aprovação da Lei nº 12.319, em 1º de setembro de 2010, essa lei regulamenta a profissão de tradutor/intérprete de Libras e estabelece algumas especificações sobre o exercício dessa profissão. Conforme Lacerda (2011), existem diferenças significativas entre as duas atividades: a do tradutor e a do intérprete. O tradutor de Libras trabalha com texto (escrito), que pode ser consultado sempre que necessário.

Já o intérprete realiza a interpretação simultânea entre duas línguas (Libras/Língua Portuguesa e/ou Língua Portuguesa/Libras), as atribuições do profissional intérprete podem ser verificadas no artigo 6º da mencionada na lei.

I- efetuar comunicação entre os surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos- cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para língua oral e vice-versa;

II- interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático- pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III- atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades- fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V- prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Este profissional, além de dominar a Libras e a Língua Portuguesa, tem por objetivo buscar, juntamente com os professores de todas as áreas, mecanismos que favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos, não se trata de uma troca de papéis, mas sim, de um trabalho compartilhado.

PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Emora as professoras da sala de recursos não tenham sido entrevistadas durante a pesquisa, elas acompanharam de perto o trabalho, pois possuem um conhecimento aprofundado dos alunos envolvidos, mantendo uma relação próxima e se comunicando em Libras com eles e com as intérpretes, tanto durante o turno regular de aulas quanto no turno inverso.

A professora V.M. é professora na escola Liceu Cuiabano desde 2007, formada em biologia e pedagogia pela Universidade de Cuiabá-UNIC, cursou pós-graduação nível especialização em educação especial e libras pelo IFMT, psicopedagogia institucional e clínica, atesto em línguas de sinais brasileira meio educacional, atua na escola com carga horária de 30 horas na sala de recursos, com 20 horas destinadas para atendimento e 10 horas em hora atividade para orientação e preparação de materiais pedagógicos e atividades para atendimento, desde 2014.

A professora I. F Cunha é pedagoga, pós graduada nível especialização em psicopedagogia, atua na Educação Especial desde 2017, é professora na escola desde 2023, possui a carga horária de 30 horas semanais, com 20

horas destinadas para atendimento e 10 horas em hora atividade para orientação e preparação de materiais pedagógicos e atividades para atendimento, elas desempenham o papel de responsáveis pela sala de recursos na escola e trabalham em conjunto com intérpretes e às demais profissionais que acompanham os alunos em sala de aula.

De acordo com minhas observações, a sala de recursos é um espaço bem frequentado pelos alunos surdos matriculados, bem como pelos ex-alunos surdos, considerado um local onde eles se reúnem, interagem, aprendem, utilizam dispositivos como computadores/ notebook e celulares, compartilham vídeos, sendo um ambiente privilegiado para a formação do aluno e a construção do conhecimento.

METODOLOGIA DE COLETAS DE DADOS E ANÁLISES DE DADOS

Para a produção de dados a metodologia de coleta e geração foi realizada em três etapas distintas, inicialmente buscou-se aprofundar a compreensão do tema por meio de leituras e análise de produções existentes relacionadas à pesquisa, com o objetivo de embasar os aspectos teóricos. A primeira ação realizada foi a exposição do TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecido) para a gestão da escola, naquela ocasião, foram esclarecidos os propósitos da investigação e os métodos que seriam empregados, uma vez concluído esse processo e obtendo a devida autorização para dar início à pesquisa.

Os convites para participação na pesquisa foram feitos por meio de modelos impressos e entregues e recolhidos pessoalmente no local proposto aos alunos, professoras regentes e intérpretes que em seguida realizaram a leitura assinando os seus respectivos termos estabelecendo um acordo mútuo. A coleta de dados foi iniciada após apreciação e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) número 62418222.60000.5690, seguindo critérios estabelecidos pela Resolução 196/96, que enfatiza a importância da ética na pesquisa, consentimento livre e esclarecido dos indivíduos alvo e a proteção a grupos vulneráveis

e aos legalmente incapazes, neste contexto, a pesquisa que envolve seres humanos deve sempre reconhecê-los em sua dignidade, respeitar sua autonomia e protegê-los em sua vulnerabilidade.

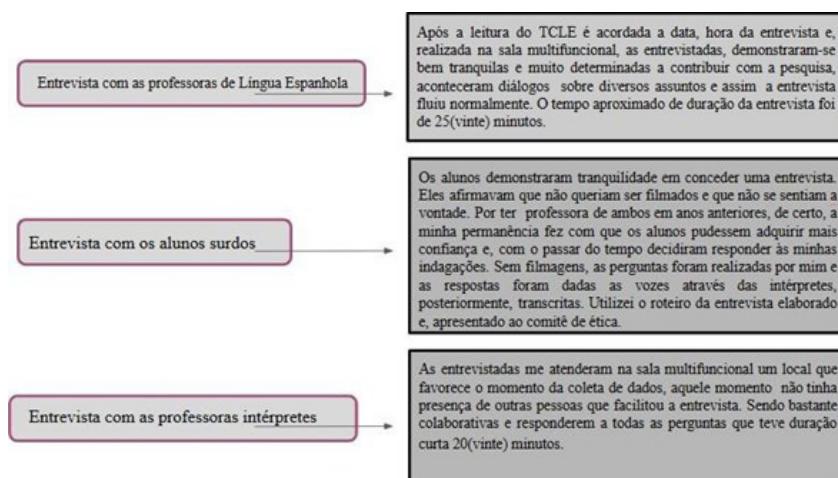
A fim de dar prosseguimento à pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar as aulas de Língua Estrangeira em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, não necessitou ser apresentada pela professora à turma, pois para essas turmas eu já havia lecionado, posteriormente, tive a chance de compartilhar detalhes sobre a pesquisa durante um curto intervalo na aula, aproveitando a oportunidade para fornecer informações relevantes sobre o estudo em andamento, passei a participar e frequentar as aulas de Língua Espanhola regularmente, às terças e quintas-feiras pela manhã, realizando um estudo de campo para observações dos eventos e práticas de letramentos pelo tempo necessário por meio da observação das interações Sala de Língua Espanhola e Sala de Recurso Multifuncional, conforme autorizado pela instituição por meio do termo de anuência.

Após um período de observação detalhada e anotações extensivas, avancei para a próxima fase da pesquisa, que consistia em conduzir entrevistas aos professores regentes de Língua Espanhola (2), os professores intérpretes de Libras (2) e dois alunos surdos, foram aplicados questionários como guia de perguntas para orientar o processo e conduzidas entrevistas semi estruturadas gravada, realizadas individualmente com os participantes convidados, exceto os alunos surdos que tiveram auxílio das intérpretes na sala multifuncional que oferece as condições adequadas para o processo.

O questionário das entrevistas utilizadas está disponível no Apêndice que, quando utilizado em pesquisas de cunho qualitativo, está em relação aos procedimentos operacionais do estudo, que consiste em combinar entrevistas com a prática de observação participante e o registro de informações dando destaque aos seguintes temas: educação de surdos, gêneros discursivos; linguagens/multiletramento; diferenças linguísticas; políticas de inclusão; escola como agência de letramento e multiletramento; a função da sala de recursos multifuncionais; tecnologias digitais.

Para realizar a análise dos mecanismos que promovem o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) por meio do multiletramento, foi essencial estabelecer o corpus, que foi formado através de entrevistas semiestruturadas, das observações dos participantes e registros e, estes instrumentos serão descritos brevemente mais adiante. O processo de pesquisa ocorreu da seguinte maneira: as observações foram registradas, os 550 (quinhentos e cinquenta) minutos(10 horas) de observação em ambos os ambientes permitiram a obtenção de descrições detalhadas tanto do espaço físico quanto das minhas próprias reflexões, intuições e suposições, as anotações foram realizadas em um caderno e utilizadas como objeto de estudo e análise e, por questões éticas e devido ao seu volume, esses registros não foram incluídos nesta pesquisa. Para manter uma organização adequada, foi criado um quadro resumido que apresenta as considerações gerais das entrevistas realizadas.

Quadro: Considerações Gerais Das Entrevistas



Elaborado pela pesquisadora foi registrado no caderno de campo

De acordo com os dados apresentados acima, a maioria das entrevistas seguiu o formato convencional, no qual o entrevistador faz perguntas e o entrevistado responde. Essa abordagem realmente

facilita o estabelecimento de uma relação de reciprocidade, incentivando os entrevistados a se sentirem encorajados a participar.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS EM UMA PERSPECTIVA TRIANGULAR TRIVIÑOS

Os procedimentos de análises de dados são em uma perspectiva triangular, conforme proposto por Triviños, referem-se a uma abordagem metodológica para a análise de dados em pesquisas sociais, com perspectiva que utiliza três elementos principais na análise de dados: teoria, empírica e a análise crítica. Nesse sentido, a técnica de triangulação é empregada. Conforme Triviños (1987, p. 138) explica:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte dos princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social (Triviños, 2006, p. 138).

Neste caso, nota-se que esta técnica não fica restrita a um só viés, mas sim busca uma combinação de vários procedimentos que garantam maior amplitude na análise do tema pesquisado, para tanto, a análise dos dados direcionando os interesses do estudo e abrindo um leque maior de possibilidades para alcançar os objetivos pretendidos, terá como base a ação de “dar ouvidos às vozes” e a ausência delas, mediadas pelas intérpretes, essas vozes estão presentes desde o início da pesquisa, primeiro, as vozes dos pesquisadores, seguida pelas vozes das professoras de língua espanhola, em seguida, dos estudantes surdos e de suas intérpretes e, essas interações entre os sujeitos envolvidos na elaboração das declarações que contribuem no desenvolver ao longo deste trabalho.



CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Neste capítulo, iremos expor a análise e discussão dos dados coletados e gerados por meio de leituras, entrevistas dos participantes e, observação na sala de Recursos Multifuncionais dos eventos e práticas de letramentos e multiletramentos nas aulas ministradas pelas professoras de Língua Espanhola em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Liceu Cuiabano em Cuiabá, Mato Grosso, durante o ano de 2023.

UM NOVO OLHAR SOBRE OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

A corrente Sociocultural dos Estudos de Letramento, também conhecida como “New Literacy Studies” (NLS), teve sua fundamentação em pesquisas realizadas por antropólogos renomados, como Heath (1982) e Street (1984, 2003). No Brasil, embora o termo “Novos Estudos de Letramento” seja comumente utilizado, a expressão “Estudos de Letramento” foi uma escolha específica do contexto brasileiro, principalmente devido aos textos da pesquisadora Ângela B. Kleiman. Conforme apontado por Street (2003), nessa perspectiva de compreender o letramento, não se trata apenas da aquisição de habilidades, mas sim do engajamento em uma prática social. Barton e Hamilton (2004, p. 109) destacam que o letramento:

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não

apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Os autores entendem que o letramento envolve uma ação contextualizada, experienciável e que requer interação, esse conceito não se alinha com a ideia de uma habilidade a ser aprendida de forma intrínseca pelas pessoas.

A perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, segundo, integrou-se ao movimento conhecido como “virada social”, que representou uma mudança de enfoque nas pesquisas sobre a escrita, anteriormente, essas pesquisas estavam centradas na escrita individual e na mente do indivíduo, mas passaram a se concentrar na interação e nas práticas sociais.

No Brasil, os estudos de letramento com base na perspectiva sociocultural foram amplamente divulgados a partir da publicação do livro “Os significados do letramento” de Kleiman (1995), a autora define letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos, com objetivos específicos (Kleiman, 1995, p. 19).

Os Estudos de Letramento, também conhecidos como Novos Estudos de Letramento, são fundamentados em um modelo ideológico de letramento. Street (2003) apresenta uma distinção entre o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico. Em relação ao modelo autônomo:

a característica de ‘autonomia’, refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado (Kleiman, 1995, p. 21- 22).

Dessa forma, a escrita não estaria vinculada a um contexto específico e não dependeria de uma prática de letramento influenciada por fatores sociais, culturais, históricos, entre outros. Consequentemente,

uma abordagem baseada em uma visão autônoma do letramento seria considerada neutra e estaria relacionada apenas a aspectos cognitivos e individuais. Podemos estabelecer uma associação entre o modelo autônomo de letramento estudado pelos Estudos do Letramento (Street, 1984) e a perspectiva cognitivista, uma vez que nesse modelo o letramento é concebido como “[...] saber técnico que lhe é possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre as mesmas características” (Dionísio, 2007, p. 213-214.), como algo fixo, imutável.

No modelo ideológico de letramento, as práticas de leitura e escrita estão sempre contextualizadas não apenas em significados culturais, mas também em posições ideológicas que determinam o que é considerado válido ou legítimo em termos de conhecimento e poder. No modelo autônomo, esses fatores ideológicos, sociais e políticos não são considerados, diferentemente do modelo ideológico defendido por Street (2003), que reconhece a importância desses aspectos, ambos os modelos são impulsionados por interesses e representam escolhas ideológicas, portanto, eles são ideologicamente determinados, na abordagem sociocultural do letramento, todos os letramentos são vistos como sendo ideologicamente determinados, inclusive aqueles que seguem um modelo autônomo de letramento (Street, 2003).

Nessa nova abordagem do letramento, Street (1993) introduz dois conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno: eventos de letramento e práticas de letramento, esses conceitos fornecem uma estrutura que nos auxilia a entender como o letramento está presente e se manifesta na sociedade e nas diferentes culturas. Para o autor:

‘eventos de letramento’ é um conceito útil, porque permite que os pesquisadores e também os profissionais se concentrem em uma situação particular em que as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo. Este é o evento clássico de letramento em que somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começamos a traçar suas características: aqui, podemos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico e, ali, outro, que é bem diferente, como verificar

horários e pegar o ônibus, folhear uma revista, sentar na barbearia, ler sinais quando negociamos o caminho (Street, 2000, p. 21).

Neste trecho, quando Street (2000) menciona a leitura de sinais e a leitura de revistas, parece que ele está se referindo ao caráter multissemiótico envolvido no processo de letramento. Da mesma forma, quando Barton e Hamilton (2000) mencionam a “negociação”, a prática da oralidade pode estar presente, sendo também uma parte do letramento.

Uma vez que se começa a pensar em termos de eventos de letramento, há certas coisas sobre a natureza da leitura e da escrita que se tornam aparentes. Por exemplo, em muitos eventos de letramento, há uma mistura de linguagem escrita e falada. Muitos estudos das práticas de letramento têm como ponto de partida o letramento impresso e os textos escritos, mas é o que, nos eventos de letramento, as pessoas usam a linguagem escrita de maneira integrada, como parte de um conjunto de sistemas semióticos; esses sistemas semióticos incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não baseadas em texto (Barton; Hamilton, 2000, p. 9).

Dessa maneira, o conceito de “evento de letramento” procura descrever uma situação de interação mediada pela escrita, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais abrangente, em termos culturais e sociais, nesse contexto “as práticas de letramento, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e escrever em contextos culturais” (Street, 2003, p.79), dentro dessas práticas estão envolvidos valores, funções sociais, ferramentas materiais e simbólicas, processos de existência e tecnologias específicas de uso em um contexto particular de uma pessoa ou grupo.

As práticas de letramento fornecem suporte aos eventos de letramento, que, nessa visão, são apenas a parte visível do iceberg, conforme apontado por Hamilton (2000), dessa forma, os eventos são fundamentados por uma base constituída pelas práticas, que incluem

identidade (Street, 2012), crenças, valores, atitudes, construções sociais, discursos e outros elementos. É claro para nós que não é possível falar em efeitos universais do letramento, uma vez que cada cultura e grupo social produzem suas próprias manifestações linguísticas, portanto, em cada cultura, os eventos e as práticas de letramento são distintos.

Nos Estudos de Letramento, que fazem parte de uma abordagem sociocultural do letramento, as práticas de utilização da escrita são entendidas como práticas sociais diversas e heterogêneas, estando relacionadas às estruturas de poder presentes nas sociedades. A participação nessas práticas de letramento envolve a formação de identidade e poder, de acordo com Kleiman (1995), uma vez que essas práticas, nessa perspectiva, não são meras habilidades neutras e técnicas (Street, 2006). Segundo Kleiman (2013, p.47), essa abordagem concebe o letramento como:

[...] a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” tendo em vista que “não é válido sugerir que o ‘letramento’ pode ser ‘dado’ de maneira neutra e, depois, seus efeitos ‘sociais’ somente são experimentados posteriormente (Street, 2003, p. 78) .

Essas formas de utilização da escrita não necessariamente estão restritas ao ambiente escolar, pois a escrita está presente em nosso cotidiano, ou seja, está em todos os lugares (Kleiman, 2010). Vivemos em uma cultura escrita, que, de acordo com Marinho (2010), é um conceito mais abrangente que engloba as práticas do escrito que não se limitam apenas à língua escrita baseada no sistema alfabético. Devemos evitar fazer julgamentos de valor em relação à suposta superioridade do letramento escolarizado em comparação com outros tipos de letramentos (Street, 2014a, p. 127), o autor nos convida a refletir sobre como nossas ações estão relacionadas a diversos eventos de letramento, sejam eles escolares (envolvendo o uso do código linguístico e a escrita grafocêntrica) ou não, como os letramentos ágrafos, ligados à cultura oral e às artes visuais, como pinturas.

Street (2003) levanta questionamentos sobre os letramentos que são valorizados e aqueles que são marginalizados ou considerados formas

de resistência, em outra obra, Street (2014a) discute as restrições impostas pela sociedade moderna aos grupos rotulados como “analfabetos” ou “iletrados”, compreendemos que os indivíduos são capazes de transformar suas práticas, atribuir novos significados e buscar outras formas de comunicação e interação, dependendo das condições presentes em seus contextos.

De acordo com Street (2014b, p. 149), uma reconfiguração do letramento como prática social crítica requer que consideremos perspectivas históricas e transculturais na sala de aula e ajudemos os alunos a situar suas próprias práticas de letramento, além disso, devemos reconhecer a existência de múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos praticados em contextos reais (Street, 2014). A expressão “letramentos múltiplos” abrange a noção sócio- histórica e cultural do letramento, permitindo examinar a constituição das práticas de letramento dentro de grupos e, ao mesmo tempo, analisar os diferentes valores atribuídos a diferentes práticas. Resumidamente, existem diferentes concepções para a palavra “letramento”, a perspectiva pedagógica/educacional está mais preocupada em ensinar a leitura e escrita em práticas sociais que promovem o desenvolvimento de habilidades, concebendo o letramento como algo que pode ser ensinado.

Por outro lado, a abordagem psicológica/cognitiva interpreta que o contexto não influencia no desenvolvimento do letramento, considerando-o como resultado de operações mentais subjetivas e neutras. Por fim, a perspectiva sociocultural/intercultural entende que o letramento é formado por práticas e eventos influenciados diretamente pelo contexto, nessa última visão, o letramento não é algo que pode ser ensinado, mas sim vivenciado.

NARRATIVAS DAS AULAS DAS SALAS DE LÍNGUA ESPANHOLA E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A narrativa de observações de aulas desempenha um papel importante na prática educativa podendo servir como evidência para discussões e reflexões colaborativas, discutir desafios, trocar ideias e colaborar na busca

de soluções para melhorar a prática docente. Conforme mencionado anteriormente, as observações foram conduzidas em dois ambientes distintos, totalizando 550 (quinhentos e cinquenta) minutos de duração, equivale a 10 horas e, devido à extensão dos registros obtidos durante as observações, os dados coletados a partir de entrevista gravada, foram transcritos de forma literal para dar seguimento ao processo interpretativo utilizando a técnica de triangulação de dados, como recomendado por Triviños (2015), baseando em critérios relacionados às categorias de análise, as quais incluem as práticas e eventos de letramentos mais frequentes nas aulas de Língua Espanhola e na sala de recursos multifuncionais, conforme proposto por Street (2014), GNL (2015), Heath (1982) e Silva (2007), além disso, foram considerados os gêneros Bakhtin (1997, 2002) e sistemas semióticos Santaella (2005) utilizados nos dois ambientes, de acordo com as teorias, as quais constituíram as bases teóricas desta pesquisa:

1. Letramentos e Novos Estudos do Letramento (Street, 2014; Terra, 2009; Silva, 2007);
2. Multiletramento (Grupo Nova Londres, 2015; Rojo, 2009, 2012, 2013);
3. Estudos Surdos (Quadros, 1997, 2006; Skliar, 2005);
4. Gêneros discursivos (Bakhtin, 1997, 2002).

No percurso de todo processo, tentou-se buscar a dinâmica da sala de aula, o relacionamento da professora com os alunos, alunos com os alunos e ouvintes com os alunos surdos, em função do foco e dos limites desta pesquisa, analisamos somente os eventos e práticas de letramentos e multiletramento nos momentos de atuação com os gêneros discursivos, mostrar as atividades e trabalhos propostos para a turma, observando os encontros entre ouvintes e surdos na participação ativa durante as aulas dos alunos surdos, buscamos analisar aspectos das práticas sociais desenvolvidas entre eles na Língua Espanhola.

Para facilitar a análise, os ambientes foram subdivididos em duas seções com o objetivo de manter uma estrutura organizada, inicialmente apresentarei as regularidades observadas durante as aulas de Língua

Espanhola e, posteriormente, abordarei as ocorrências na sala de Recursos Multifuncionais.

Durante as aulas de Língua Espanhola, em momentos específicos, a pesquisadora dirigia- se até as classes (12 e 13), ficando sempre mais próximo aos alunos para observar algum momento isolado de interação para diálogo a respeito de seu processo de ensino e aprendizagem, ou algum questionamento vindo dos alunos voltado às atividades solicitadas pelas professoras.

Dentre os momentos constatou-se que em todas as aulas, os alunos surdos F.S 18 e J.V 18 optaram por ocupar consistentemente os mesmos assentos, essa preferência os levou a se posicionarem no canto esquerdo da sala, com F.S 18 próximo à parede e de frente para o quadro branco (à direita), enquanto J.V 18 se sentava na segunda fileira à direita da parede, também de frente para o quadro, essa disposição permitiu que eles tivessem uma visão clara do quadro e da professora regente de Língua Espanhola, sem serem obstruídos pela intérprete, que se posiciona de frente para eles e de costas para a parede e/ou quadro branco, a explicação dada sobre a escolha daquele espaço está devido à visibilidade do quadro e à proximidade com a professora regente.



Figura 10 - Localização do estudante F.S 18 na Sala de Aula



Figura 11 - Localização do estudante J.V18 na Sala de Aula

Em relação à sala de Recursos Multifuncionais, é evidente que esse espaço não apenas consolidou as políticas de inclusão, mas também serviu como ponto de encontro para os alunos surdos, tanto atuais quanto ex-alunos, da escola em questão, inclusive os que estão estudantes nas universidades, isso foi facilmente observado, pois nos intervalos e nas aulas vagas, F.S 18 e J.V 18 e outros estudantes surdos se reuniam para conversar, jogar dominó, utilizar o computador e compartilhar vídeos com acesso à internet.

Reúnem-se para (re) repensar, preparar eventos de sensibilização e conscientização sobre a inclusão, culminando-se com a participação da comunidade escolar, como consta na imagem com a temática “Libras promove inclusão social”.



Figura 12 - Registro do evento promovido pela sala de recurso e aluvnos surdos/ ouvintes, fornecido pelo acervo da escola

De fato, a sala de recursos era um local muito frequentado por F.V 18 e J.C 18, tanto no período da manhã quanto no da tarde, não se trata apenas de mais uma sala de aula, mas sim de um espaço de reconhecimento cultural e linguístico para os alunos, e até mesmo para ex- alunos, como pude observar desde que quando estou nesta escola em 2015.

Na sala de recursos, não há um assento específico ou designado para os usuários, eles se acomodavam de acordo com a atividade planejada, por exemplo, quando se tratava de uma aula expositiva, F.S 18. e J.V 18 se sentam próximos ao quadro branco, no entanto, quando era necessário fazer uma pesquisa na internet, eles se acomodavam de forma a poder utilizar o computador e/ou notebook com facilidade.

Observou-se que o momento em que F.S 18 e J.V 18 chegavam, assim como a professora, que a professora sempre estava na sala antes da chegada de ambos e, quando chegavam, cumprimentavam e conversavam com a professora sobre diversos assuntos, uma cena que ocorria regularmente era enquanto estes cumprimentavam outros estudantes que se estavam em atendimento, realizando atividades, utilizam jogos como recursos didáticos, manuseio de celular, havia envolvimento em outras atividades paralelas, assim como ocorria nas aulas de Língua Espanhola.



Figura 13 - Fotografia da antiga sala de recursos com alunos surdos, inclusive os participantes desta pesquisa

A principal diferença entre as atividades nos dois ambientes era a interação entre os usuários da sala e a língua utilizada como meio de comunicação, ou seja, a Libras, no que diz respeito ao conteúdo das aulas, para ministrar as aulas, a professora priorizava o uso do quadro branco e das aulas expositivas em Libras, observei que o foco principal na sala de recursos multifuncionais era a gramática da Língua Portuguesa, em alguns momentos foram utilizados como recurso para ilustrar aspectos intrínsecos da língua e, durante as aulas expositivas, F.S 18 e J.C 18 faziam cópias em seus cadernos e utilizavam seus aparelhos celulares para registrar as anotações feitas no quadro.

As aulas de gramática e leitura textual ocorriam de forma combinada, onde a professora explicava em Libras sobre determinada classe gramatical da língua espanhola e às vezes comparar com a língua portuguesa e, em seguida, solicitava a leitura de textos, F.S 18 e J.V 18 realizavam leituras silenciosas, buscando compreender o sentido dos textos, logo, eles pediam ajuda à professora, especialmente quando encontravam palavras desconhecidas ou se depararam com metáforas, por exemplo, segundo F.S 18;

“quando no texto tem algumas imagens eu consigo entender o que está acontecendo ali em espanhol, agora só texto ou outra palavra que eu não entendo, eu pergunto do que está acontecendo ali, isso em espanhol ou em português, você tem uma mistura , não é bem comprehensível”
(excerto extraído da entrevista com o estudante)

É evidente uma relação positiva entre a professora F.S 18 e J.C 18, pois houve interações regulares entre eles, os comentários sobre os vídeos postados nas redes sociais, por exemplo, indicaram uma boa relação dentro e fora da escola, comprovadas através de interações revelaram que o uso frequente do WhatsApp e do Instagram que é comum entre eles, essas redes sociais também foram utilizadas como meio de comunicação, tanto pela professora quanto por F.S 18 e J.V 18, para informar sobre imprevistos, atrasos e cancelamentos de aulas com a possibilidade de gravar e compartilhar vídeos como os solicitados pela professora de Língua Espanhola, alguns desses comunicados eram transmitidos em Libras.

SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para evitar ser muito sucinta e deixar escapar um dado aparentemente simples, gostaria de iniciar apresentando esta etapa e análise para compreensão dos dados destacando um aspecto relevante, a chegada das professoras às salas de aulas. Esse momento, que geralmente segue um padrão, marca o início das aulas e nem sempre recebe a devida atenção como um evento de letramento, em outras palavras, mesmo que esse evento pareça simples e óbvio, isso não significa que seu significado seja menos importante do que a produção de um texto, por exemplo, abordar essa informação é destacar a importância de não subestimar eventos aparentemente simples, mas que são recorrentes no contexto escolar.

De acordo com teóricos dos Novos Estudos do Letramento, como Silva (2007), esses eventos fazem parte de uma diversidade de práticas letradas presentes nas escolas, no entanto, para abordagens mais tradicionais do letramento, esses eventos podem ser considerados apenas como ações rotineiras desprovidas de significado, como outros eventos similares. Assim, é perceptível que esse tipo de letramento, muitas vezes negligenciado, pode ser considerado “invisível” (Silva, 2007) e mereceria uma maior atenção, especialmente ao reconhecer seu valor como um ritual carregado de significado para a comunidade escolar.

Com base nos dados coletados e nas teorias que embasaram esta pesquisa, podemos dizer que os Eventos Principais e Paralelos mais frequentes nas aulas de Língua Espanhola foram:



Figura 14 - Panorama dos eventos principais(sala regular)



Figura 15 - Panorama dos eventos paralelos(sala regular)

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Durante as observações, foi possível notar a presença tanto de eventos principais como paralelos na sala de recursos multifuncionais. É importante ressaltar que alguns desses eventos foram classificados como principais e paralelos simultaneamente.



Figura 16 - Panorama dos eventos principais (sala de recursos)



17 - Panorama dos eventos paralelos (sala de recursos)

Na sala de recursos multifuncionais, o formato das aulas se diferenciou significativamente em relação à classe regular, enquanto na classe regular os alunos recebiam a professora, na sala de recursos era a professora quem recebia os alunos. A dinâmica se configurava da seguinte maneira, a professora chegava, selecionava os materiais a serem utilizados naquele dia e das atividades que realizariam em casa e, aguardava a chegada dos estudantes, logo quando chegavam, eles conversavam entre si e com a professora, e somente então as aulas começavam.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As interações na sala de recursos multifuncionais ocorriam de forma mais facilitada, uma vez que havia uma comunicação direta entre a professora e F.S 18 e J.V 18 por meio da Libras, não havendo a necessidade de intérpretes como intermediários, nesse ambiente, as interações se materializaram em diálogos que, sob a perspectiva dos gêneros discursivos, serviam como instrumentos de ações sócio comunicativas. Em uma das aulas de Língua Espanhola também havia uma interação maior entre a professora regente, a intérprete e o aluno surdo, nesse processo tem fundamental importância a mediação, na perspectiva sociocultural, o ensino é concebido como mediação dialógica, já que, conforme destacou Johnson (2009), quando o ensino cria oportunidades de aprendizagem em que os indivíduos podem participar em atividades que lhes proporcionam experiências diretas no uso de novas ferramentas psicológicas, essas ferramentas têm o potencial para funcionar como instrumentos poderosos para o aprendizado humano.

O conceito vigotskiano de mediação está diretamente relacionado à questão da internalização que não é simplesmente a apropriação direta de conceitos, conhecimentos, ou habilidades de fora para dentro, isto implica num processo por meio do qual a atividade de uma pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais, mas mais tarde vem a ser controlada por ela mesma diante da apropriação e reconstrução de recursos para regular suas próprias atividades (Johnson, 2009, p. 17-18), dito de outra maneira, a ZPD pode ser definida como

a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar de forma independente e o que ela pode conseguir trabalhar em colaboração com os outros ou com um mediador mais capaz, a zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 2007, p. 97-98)

O papel atribuído ao diálogo na sala de recursos multifuncionais e na sala de Língua Espanhola está em consonância com os princípios de Bakhtin (1997), pois o diálogo (em Libras) foi o meio pelo qual F.S 18 e J.V 18 se engajaram nas atividades socioeducativas, o diálogo é considerado um construto social, representando a capacidade humana de se posicionar como sujeito, portanto, F.S 18 e J.V 18 utilizaram o diálogo como instrumento para interagir, construir significado e redefinir os eventos de multiletramento.

“Eu sou surdo, a minha língua é a língua de sinais, a língua portuguesa outros outros idiomas, espanhol, inglês tem que ter uma adaptação para o português e para libras, a minha identidade é a língua de sinais, é que usamos para interagir melhor” F.S 18

Conforme observado, os eventos principais na sala de recursos multifuncionais basearam-se no uso de gêneros discursivos que eram veiculados na apostila estruturada, material preparado pela professora regente de Língua Espanhola M.S, materiais da Plataforma Plural, em outras palavras, a professora utiliza de textos digitais, notícia, fábulas, panfletos, outros gêneros abordados nas salas de Língua Espanhola(Línguas) para exemplificar diversas aulas das áreas da Linguagem e outras.

Nesse sentido, a mediação é considerada muito relevante já que trata do conceito central da teoria sociocultural, é o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente” (Vieira-Abrahão, 2012, p. 5).

No entanto, isso teve implicações diretas no sentido de facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira e sua aplicação em práticas sociais, porque F.S 18 e J.V 18 adquiriram conhecimento sobre a função, o tema e o conteúdo de cada um dos gêneros utilizados, a apropriação do uso de diversos gêneros em um contexto real contribui para a participação em novos eventos e práticas de multiletramento, já que requer dos indivíduos habilidades de leitura, reconhecimento de gênero e aplicação nas esferas apropriadas.

É crucial reconhecer que os surdos também necessitam compreender a utilidade de todos os gêneros discursivos trabalhados nas aulas de línguas, de acordo com as professoras de Língua Espanhola e Sala de Recursos Multifuncionais, a exploração dos gêneros discursivos têm uma relevância significativa, não apenas por facilitar as tarefas, mas principalmente por estar presente no cotidiano constantemente.

Nesse contexto, quando o educador disponibiliza estruturas de apoio para o processo de aprendizado, ele cria conexões cognitivas entre o conhecimento prévio dos alunos e as novas informações, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de novos modelos mentais, linguísticos e estratégicos. O conceito da teoria de “andaimagem” descreve a mediação do professor ao desempenhar seu papel de orientação e suporte para a aprendizagem, como resultado, as abordagens do professor no uso da andaimagem podem variar consideravelmente de uma habilidade para outra, assim como ao longo das diferentes etapas do processo de aprendizado de línguas, e essa tentativa de resolver desafios relacionados à compreensão, com auxílio mútuo, representa uma estratégia que busca promover um diálogo ativo e substancial entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios estudantes. Esta teoria postula que em uma interação de tipo de ensino e aprendizagem, a ação de quem ensina

está inversamente relacionada ao nível de competência de quem aprende; ou seja, quanto maior dificuldade se apresenta, mais ações necessitará de quem ensina.

Na atualidade, se reconhece que o processo de andaimagem não somente se estabelece entre o professor e aluno, o pai e o filho; e sim também entre iguais, ao que se denomina andaimagem coletivo, este processo de andaimagem tem sua base teórica desenvolvida pelos psicólogos e pesquisadores David Wood e Jerome Bruner, que, por sua vez, partiram do pressuposto desenvolvido pelo renomado psicólogo Lev Vygotsky, conhecido como “zona de desenvolvimento proximal”, este conceito descreve como o educador deve se adaptar ao aluno.

Considerando esses aspectos, é possível afirmar que o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais tem um impacto significativo no desenvolvimento dos multiletramentos e na aprendizagem de uma língua, isso ocorreu porque há uma maior ênfase na aplicação da linguagem verbal em comparação com a linguagem não verbal com a utilização de jogos e materiais preparados por uma das professoras regentes de Língua Espanhola, com a utilização de recursos tecnológicos; chromebook, notebook, computador, datashow móvel e aparelho celular.

Em outras palavras, foram utilizadas imagens como suporte para promover eventos e práticas de multiletramento, além do uso exclusivo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a língua materna de F.S 18 e J.V 18 o que contribuiu para a construção do conhecimento. Essa afirmação pode ser confirmada pelos próprios depoimentos dos estudantes quando perguntados sobre atividade significativa realizada nesta sala.

“na sala de recursos a gente usa a Libras com os colegas, com as professoras, a gente usa o computador/ notebook para fazer pesquisas. É mais fácil porque tem imagens e a Libras também” (excerto extraído da entrevista com F.S 18 e J.V 18).

Visando a interação entre os participantes e a construção do conhecimento por exemplo aula com temática “*Los numerales*” materializado, é disponibilizado na plataforma Padlet dialogou com a utilização do jogo de dominó, conforme indicado no diagrama dos eventos, esse jogo desempenhou um papel importante tanto nas atividades

de letramento principais quanto nas atividades paralelas, sendo estabelecido tanto pela professora quanto pelos estudantes, embora possa parecer apenas uma “brincadeira”, não se pode negar a legitimidade do jogo como uma ferramenta pedagógica, pois contribui para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, no momento em que ocorre a interação ensino/aprendizado, os recursos do educador estão inversamente relacionados ao nível de competência do estudante, isso significa que, quanto menos habilidade ou habilidades o estudante apresentar, mais recursos o educador precisará fornecer, portanto, um ajuste adequado entre educador e aluno é essencial para a aquisição e assimilação adequadas das informações, conforme também postula a teoria de andaimagem.

Na sequência será apresentada a figura do material preparado para abordar os numerais cardinais, com utilização de ferramentas digitais que tem se mostrado essencial para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, como a plataforma wordwall, que tem o propósito de inovar as práticas de ensino, tornando as aulas mais atrativas, participativas e significativas para todos os estudantes, apresenta-se como promoção o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como meio de aprimorar a educação.

Ao analisar o jogo de dominó, observa-se que se trata de uma atividade construída com base no uso de uma linguagem socialmente organizada e compartilhada, inclusive pelos estudantes surdos (regras dos jogos em espanhol e português), com o suporte do gênero de discurso instrucional.

NÚMEROS CARDINALES

0	ceros
1	uno/-a
2	dos
3	tres
4	cuatro
5	cinco
6	seis
7	siete
8	ocho
9	nueve

El número 1 y otros terminados en 1 (excepto 11)
a) Pierden la -e final si están delante de un sustantivo masculino.
Ejemplo: Debo al banco **cuarenta** y **un mil veinticinco** pesos.
b) Conceden solo en género con el sustantivo que cuantifican.
Ejemplo: En la lista hay **veinticinco** mujeres y, hombres, solo **una**.

El número 2
No sufre variación de género.
Ejemplo: **dos** maestros, **dos** maestras.

30	treinta
31	treinta y uno/-a
40	cuarenta
42	cuarenta y dos
50	cincuenta
53	cincuenta y tres
60	sesenta
64	sesenta y cuatro
70	setenta
75	setenta y cinco

CLIQUE PARA ASSISTIR

LOS NÚMEROS
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99.

Si 21 al 30
Si forman decena y unidad, se escriben separadas por -.
Ejemplo:
21 (veintiuno),
47 (cuarenta y siete).

Figura 18 - Material disponibilizado com conteúdos trabalhados na aula de Língua Espanhola

0:02

Cinco	Quince	Veinticuatro	Veintitrés	Treinta	Veinticinco	Seis	Dos
Uno	Siete	Veintiséis	Diecisésis	Doce	Tres	Nueve	

Enviar respuestas

🔊
➡
⬅
➡
⬅

Los numerales
Compartir

Figura 19 - Material disponibilizado com conteúdos trabalhados na aula de Língua Espanhola

A introdução de jogos em ambientes escolares teve como objetivo atender à necessidade de utilizar diversas formas de linguagem e promover a participação em novas práticas sociais, durante o jogo, F.S 18 e J.V 18 desempenharam papéis como interagentes, envolvendo-se tanto com o próprio objeto do jogo quanto com os outros colegas, nesse contexto, o jogo de dominó é simultaneamente um artefato cultural e o objeto de interação que facilitou o multiletramento podendo transitar entre as três línguas (português, espanhol e libras).

Quanto aos recursos utilizados, o próprio jogo de dominó se configura como um gênero, um recurso multissemiótico, pois através das observações,

pude perceber que os jogos não eram apenas uma simples brincadeira, nele, as regras de funcionamento do jogo e do grupo que participava foram estabelecidas e, para que o jogo pudesse acontecer, essas regras precisam ser compreendidas e aceitas pelos participantes.

Cada participante teve sua oportunidade de jogar e, a cada momento, era estabelecido o jogador autorizado, sem que nenhum participante pudesse assumir o lugar do outro. Essas regras e interações aprendidas durante o jogo podem representar as relações sociais que ocorrem fora do ambiente escolar, pois se assemelham a um contrato social, dessa forma, fica evidente a importância de um jogo aparentemente simples, como o jogo de dominó, no que diz respeito aos eventos e práticas de multiletramento, a partir deste jogo , podemos perceber que seria interessante pensar em produções de jogos “adaptados” em Língua Espanhola para que faça parte do acervo de materiais desta sala.

“quero aprender tenho vontade de aprender, às vezes português já entendi, mas agora eu quero aprender, fazer adaptação por exemplo de sinais, mas em espanhol, ter material na sala de recurso para lá, como jogos” F.S 18

No que se refere aos recursos empregados nas aulas de língua espanhola e sala de recurso multifuncionais, é possível constatar que os eventos principais, como leitura, produção textual e aulas expositivas, em certos momentos apresentou-se aulas tradicionais e outras foram apoiadas por sistemas semióticos, tais como imagens, linguagem sinalizada, escrita e cores (utilizadas para destacar enunciados escritos no quadro). Conforme apontado pela professora e alunos surdos, as pessoas surdas têm uma necessidade especial em relação à imagem, e “utilizamos imagens frequentemente como auxílio para o entendimento”.

Com o uso de imagens fica mais fácil deles entenderem”(excerto extraído da entrevista com a professora de língua espanhola L.D , sala de recursos e dos estudantes surdos).

Tanto os estudantes F.V 18 e J.V18 quanto as intérpretes coadunam com esta afirmativa, em um dado momento, tive a oportunidade de perguntar sobre o que mais favorecia a aprendizagem de LE e eles afirmaram que

“quando tem imagem é mais fácil, a gente entende melhor”(excerto extraído da entrevista com F.S 18 e J.V 18)

Uma vez que os surdos dependem principalmente do canal visual para adquirir informações, é fundamental criar atividades multimodais para que eles possam gradualmente conquistar sua independência educacional. E nesse processo, tanto o professor quanto o intérprete de Libras desempenham papéis essenciais como mediadores, eles facilitam o acesso do estudante surdo ao conteúdo educacional, tornando possível o desenvolvimento pleno das suas habilidades e conhecimentos. É por meio dessa colaboração que se promove a inclusão e o sucesso educacional dos estudantes surdos, garantindo que eles tenham igualdade de oportunidades na busca pelo aprendizado e pelo crescimento pessoal.

É importante apontar um problema enfrentado nas aulas de língua adicional/estrangeira, é que o intérprete de Libras, muitas vezes, não é fluente na língua-alvo objeto do componente curricular e, também, o/a professor/a pode não ser fluente em Libras, o que demanda do docente uma responsabilidade maior. Nesses casos, encontrou-se uma situação complexa de interação e, considerando a língua Espanhola, inclusive observado nas aulas de uma das professoras regente do idioma espanhol que este evento ocorria constantemente, assim temos o seguinte esquema:



Figura 20 - Esquema elaborado pela pesquisadora,2023

Nessa abordagem, o intérprete desempenha uma função de ligação crucial entre o professor e o aluno surdo, tornando-se um elemento fundamental no intrincado processo de ensino- aprendizagem. Dessa

maneira, é evidente que sua participação ativa e sua interação contínua com o professor são absolutamente necessárias para o sucesso do estudante surdo. Essa colaboração estreita é essencial para assegurar que o aluno surdo tenha acesso pleno ao conteúdo educacional e possa participar de forma eficaz nas atividades de aprendizagem, promovendo, assim, sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

Durante a entrevista, a intérprete destacou que a utilização de imagens é benéfica tanto para as pessoas surdas quanto para os ouvintes, pois contribui para uma melhor compreensão, isso ocorre porque as pessoas surdas muitas vezes possuem uma preferência pelo aspecto visual.

“eles sempre reclamam de textos muitos extensos, como eles têm a Língua 1, a Língua de Sinais, então eles precisavam que as atividades fossem passadas de uma forma mais visual mais ilustrada e que eles conseguissem se adaptar melhor, geralmente são muitos textos muito material teórico pouco prático, então eles têm mais dificuldade de aprender” (excerto extraído da entrevista da professora de língua espanhola L.D)

É facilmente perceptível que o uso de recursos semióticos variados favorece a compreensão e a construção do conhecimento. Como afirmaram as professoras regentes, intérpretes, a imagem favorece o entendimento do surdo e do não surdo, ou seja, o uso deste tipo de recurso não se dá de forma exclusiva para sujeitos surdos, mas se trata de uma questão bastante importante no processo de (in)formação desses sujeitos.

“É relevante ressaltar que simplesmente adicionar imagens aos textos não garante a construção de significados, ou seja, as imagens usadas como ferramenta para a produção de sentido não devem ser apenas meras ilustrações” (excerto extraído da entrevista da professora regente M.S)

Nesse sentido, pode-se afirmar que as imagens são um requisito indispensável para a construção do conhecimento de um indivíduo surdo. Conforme mencionado anteriormente, teóricos que se dedicam ao campo do multiletramento (Rojo, 2012; GNL, 2015) enfatizam a importância de considerar a relação entre diferentes recursos semióticos na produção textual. Esses teóricos criticam a predominância excessiva de textos verbais

em contextos escolares, em detrimento do uso de textos não-verbais ou da combinação de ambos.

Não defendemos aqui o uso exclusivo de imagens, nem como meras ilustrações, mas sim a valorização do aspecto visual como um recurso facilitador na construção de sentido para o sujeito surdo, uma vez que os teóricos que abordam essa temática já apontam para essa necessidade, portanto, as imagens devem ser consideradas, da mesma forma que a linguagem verbal, como um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de sinais que são compartilhados socialmente e regidos por princípios e regularidades específicas, por meio desse sistema, utilizamos imagens para representar nossas experiências e interagir com os outros (Nascimento *et al.*, 2011).



Figura 21- Apostila de língua espanhola estruturada utilizada no estado de Mato Grosso

Na figura acima apresentamos modelo de letramento autônomo de letramento, trazemos como exemplo que carece de significado uma proposta de atividade para os estudantes, material adotada

é fornecida pelo governo de Mato Grosso são as apostilas estruturadas para todos os componentes curriculares, a estratégia utilizada promovia a memorização dos conteúdos das regras gramaticais fora de um contexto de uso com poucas imagens para promover a aprendizagem dos alunos surdos.

“é para nós que somos falantes e ouvintes percebemos que tem poucas coisas que o livro didático tem poucas informações, para isso é necessário que o professor traga mais conteúdos com materiais extras de fora para poder complementar, para nós que somos ouvintes percebemos que os conteúdos, as informações são escassas que são ofertadas nos livros didáticos, imagina para quem é surdo, para isso tem que ser feito um trabalho adequado que vai incluir tanto os falantes e os surdos também” (excerto extraído da entrevista professora de língua espanhola L.D)

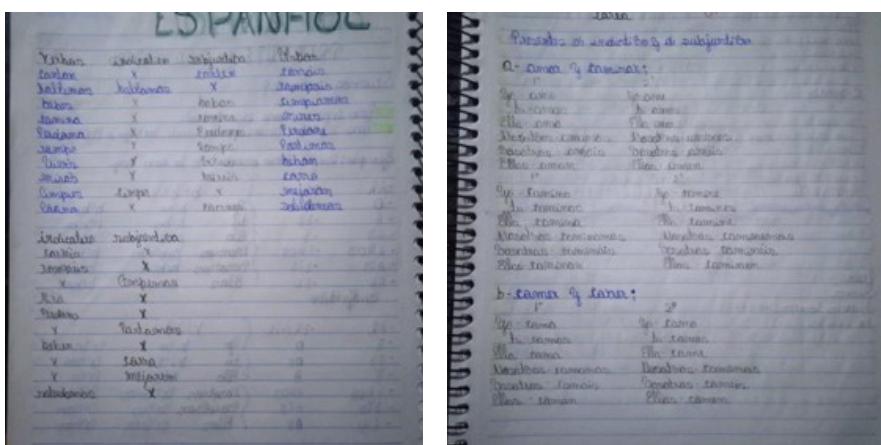


Figura 22 - Fotografias disponibilizadas pelo aluno F.S 18 do caderno de Língua Espanhola

Como podemos perceber nas fotografias acima, no contexto da produção textual na apostila estruturada e em seus cadernos, uma parte da atividade ocorreu de forma descontextualizada, sem que F.S 18 e J.V 18 recebessem informações claras sobre o objetivo, o tipo de texto, sua função e a esfera de circulação desse texto, isso vai contra os princípios da abordagem bakhtiniana e dos Novos Estudos do Letramento, que defendem uma produção textual que vá além do simples treinamento

da habilidade de escrita, no caso de F.S 18 e J.V 18, a exploração dos elementos intrínsecos à produção textual se torna ainda mais relevante, pois a escola é o ambiente em que eles mais utilizam a escrita.

“em casa, na rua, entre outras pessoas...a gente usa a Libras” (excerto extraído da entrevista com F.S18 e J.V18).

É importante ressaltar que F.S 18 e J.V 18 ainda não adquiriram plenamente a Língua Portuguesa, sucessivamente outras línguas como é o caso da Língua Espanhola, o que se reflete em algumas frases que não seguem a ordem sujeito-verbo-objeto e apresentam deficiências na acentuação gráfica, pontuação, conceitos das classes gramaticais, no entanto, essas dificuldades não estão necessariamente relacionadas à surdez, pois há pessoas não surdas que também apresentam características semelhantes. Geralmente, a dificuldade de atingir um estágio linguístico “ideal” decorre do método de ensino utilizado, que não está alinhado com as abordagens utilizadas no ensino de línguas como L2, L3, L4.

Segundo Fernandes (2006), a produção textual de uma pessoa surda possui características distintas da produção de uma pessoa não surda, uma vez que os surdos tendem a seguir a lógica da Libras, mesmo ao escrever em língua portuguesa e/ou língua espanhola que possuem a mesma estrutura, com frequência, essas particularidades não são levadas em consideração, resultando em avaliações que criticam a falta de coerência textual ou o excesso de palavras repetidas, entre outros aspectos.

De acordo com Van Leeuwen (1996), a combinação da escrita com outros recursos semióticos, como traços, negritos e marcadores de texto coloridos, desempenha um papel fundamental na produção de significados, isso significa que o ato de dividir o quadro e usar pincéis coloridos, utilização de cores, letras utilizadas nos materiais preparados para as aulas, slides com letras diferentes, com vídeos com legendas, possuem implicações que vão além da simples organização.

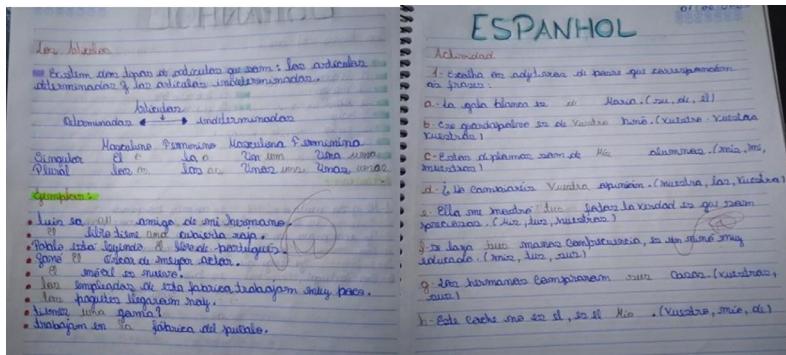


Figura 23 - Fotografias disponibilizadas pelo aluno
F.S 18 do caderno de Língua Espanhola

No entanto, a atividade em questão (aula expositiva sobre artigos e/ou pronomes possessivos) inicialmente carecia de significado, uma vez que a estratégia utilizada promovia a memorização e o domínio das regras gramaticais fora de um contexto de uso, essa abordagem reforça a noção de letramento autônomo, que tem sido amplamente criticada pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento.

Segue uma atividade proposta com as temáticas “*Los países que hablan español*” e apresentada no Evento promovido, intitulada “*Yo no te escucho, pero comprendo tu idioma*” com recursos semióticos variados que favorecem a compreensão e a construção do conhecimento envolvendo o uso diversificado de linguagens e culturas. Para que possamos constatar a transição entre as três (Ls) (Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa e Língua Espanhola), com a participação efetiva de todos os estudantes(surdos/ouvintes) e que os recursos tecnológicos apresentam diversas possibilidades nesse processo.

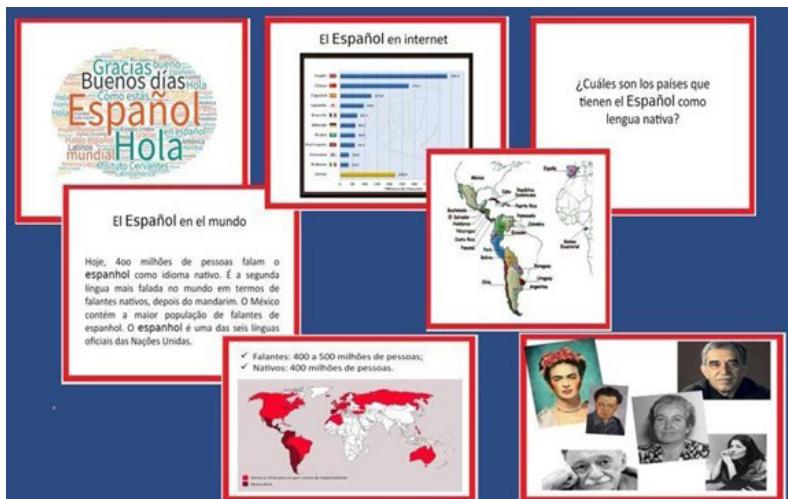


Figura 24 - Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S



Figura 25 - Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S

Considerando que o multiletramento envolve o uso diversificado de linguagens e culturas, a exclusividade do uso da língua dominante ou da língua espanhola, tanto na forma oral quanto na escrita, pode resultar na ausência de experiências individuais e compartilhadas.

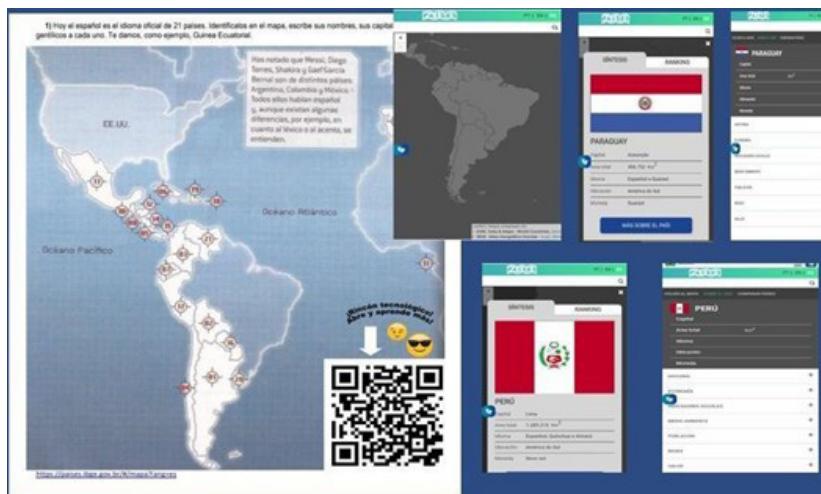


Figura 26 - Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S

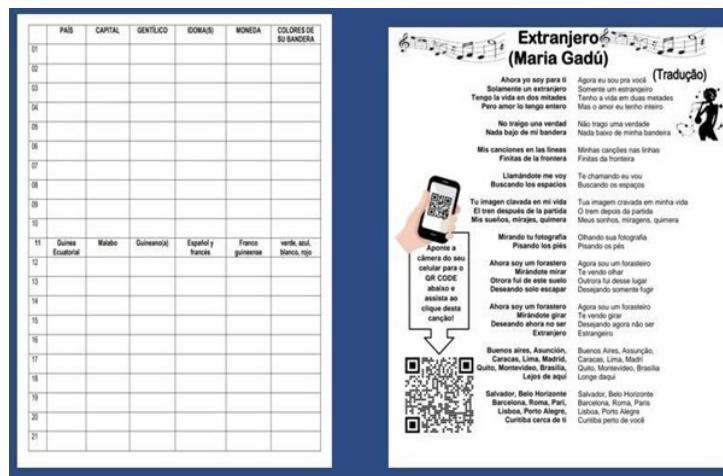


Figura 27 - Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S

A incorporação de outras linguagens estabelece uma relação de retroalimentação com os eventos e práticas de multiletramento, uma vez que as linguagens são elementos constituintes e constitutivos das diversas atividades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos.



Figura 28 - Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S

Tal como podemos perceber ao visualizar a atividade com a imagem acima, e entendida que com a ajuda do meio digital, os gêneros demonstram características híbridas, significando que eles se tornam uma fusão inextricável de elementos verbais, visuais e sonoros, como destacado por Santaella (2014, p. 206-216) e significa que os gêneros se expressam de maneira multimodal, exigindo que os indivíduos tenham competência em múltiplas formas de leitura e escrita para interagir adequadamente.

A linguagem, vista como um fenômeno abrangente, abarca não apenas um sistema linguístico que inclui recursos lexicais, mas também engloba expressões que transcendem a simples palavra escrita, abrangendo elementos não-verbais como gestos e momentos de silêncio, entre outros. Conforme observado por Bakhtin (1998, p. 124), em uma dada interação, é possível que alguns recursos linguísticos estejam ausentes, no entanto, o enunciado ainda terá a capacidade de refletir com grande perspicácia.

Da mesma forma, isso se aplica aos textos utilizados em sala de aula, por exemplo. Para uma compreensão adequada, é necessário ir além dos conhecimentos linguísticos e explícitos. A compreensão de um texto requer ultrapassar os limites convencionais, envolvendo a análise do contexto de escrita e, quando presente, o exame das imagens. Nessa mesma linha de pensamento, Rojo (2009, p. 106) enfatiza que a leitura do texto verbal escrito por si só já não é suficiente; é fundamental estabelecer conexões com um conjunto de outras modalidades.

Este trabalho envolveria a prática de multiletramento, já que a utilização de textos que incorporam múltiplos modos de comunicação estaria presente, no contexto da surdez, a exploração de diversas linguagens desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento dos indivíduos surdos, uma vez que eles dependem principalmente do canal visual para compreender o mundo ao seu redor, como mencionado anteriormente, os sujeitos surdos percebem e compreendem as informações visuais e expressam seus pensamentos principalmente por meio da linguagem gestual.

A utilização de diferentes linguagens e modalidades, como a linguagem verbal e não verbal, imagens estáticas ou em movimento e sons, torna-se cada vez mais relevante com o advento do computador, da internet e das redes sociais. Essas novas ferramentas digitais ampliam as oportunidades de compreensão de informações para os surdos, uma vez que muitos conteúdos presentes em algum site e / ou plataforma, por exemplo, são acompanhados por recursos visuais.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

Nessa ótica, é possível constatar a relevância do uso de dispositivos móveis, como smartphones, computadores, chromebook e acesso à internet, como eventos significativos de letramento que demandam uma discussão imprescindível. O emprego de tecnologias digitais tanto no contexto educacional como em outras esferas da vida cotidiana tem se tornado cada vez mais comum, implicando em novas formas de compreender as práticas de multiletramento, isso significa que o uso dessas tecnologias digitais exige dos usuários a aquisição de novas habilidades linguísticas, resultando em novos eventos e práticas de multiletramento.

Conforme Marcuschi e Xavier (2004), as diversas tecnologias têm sido amplamente adotadas e utilizadas no campo educacional, visando a criação de novas abordagens de ensino e aprendizagem, contribui para a promoção de um ensino dinâmico e para o desenvolvimento de habilidades alinhadas ao mundo contemporâneo, especialmente no contexto da educação de estudantes surdos.

A utilização de plataformas das Redes Sociais como Instagram, Tik Tok, Facebook e Plurall juntamente com outros trazidos pelos professores, são frequentemente utilizadas por F.S 18 e J.V 18 fora do ambiente escolar, tem permitido a(re) interpretação das práticas de letramento dentro do contexto escolar, uma vez que;

“Ocasionalmente, os estudantes expressam observações sobre o conteúdo das mídias sociais e das plataformas educacionais, o que pode contribuir para introduzir ou até mesmo se tornar o foco principal da aula.” (excerto extraído da entrevista com a professora M.S da sala de língua espanhola quanto da sala de recursos).

Em outras palavras, a utilização de recursos tecnológicos possibilita que os sujeitos surdos participem de práticas sociais que antes não eram tão acessíveis por meio das formas tradicionais de comunicação, um exemplo desse contexto é observado nas atividades de cópia realizadas nos cadernos, que são frequentes tanto na sala de aula regular quanto na sala de recursos.

No geral, no que diz respeito às cópias, F.S 18 e J.V 18 reproduzem o conteúdo exatamente como está apresentado no quadro, no livro, na apostila estruturada seguindo as normas da Língua Espanhola e não a estrutura da Língua de Sinais, entretanto, essa prática, por si só, não proporciona a F.S 18 e J.V 18 uma compreensão aprofundada e domínio do assunto, uma vez que, na maioria das vezes, a atividade de cópia não estimula a reflexão crítica.

Conforme relatado pela intérprete, é comum que F.S18 e J.V18 copiem indiscriminadamente todo o conteúdo “copistas”, mesmo que seja apenas um recado, sem compreenderem necessariamente o assunto, nesse sentido, a prática de cópia se torna uma atividade puramente mecânica de escrita,

não contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo ou para o multiletramento.

“ele copia apenas, é copista caso eu como intérprete, se ele entender o que está ali, se tiver compreensão que é essa também, em relação ao espanhol eu consigo passar para ele se não, fica naquilo, ou a gente recorre ao professor e passa do espanhol com português português para libras, de forma contextualizada”, (excerto extraído da entrevista com a professora intérprete L.D)

Essa observação sobre as cópias possibilita uma reflexão acerca das práticas de escrita no contexto escolar, as cópias, quando desprovidas de significado e sentido, assemelham-se aos métodos tradicionais de alfabetização ou letramento autônomo, focados principalmente na aquisição do código escrito, por outro lado, é importante reconhecer que a cópia pode ter outra função, servindo como material de consulta posteriormente.

Quando questionados sobre as cópias feitas no caderno, F.S 18 e J.V 18 afirmaram que costumam copiar o que as professoras escrevem como forma de estudar em casa, garantindo assim um material de consulta, nesse sentido, o que foi copiado desempenha o papel de referência sempre que necessário, no ambiente escolar, a prática de fotografar e/ou registrar através do aparelho celular tem o mesmo propósito que a cópia escrita.

Durante as aulas observadas houve momentos em que não apenas F.S 18 e J.V 18, mas também outros alunos, registraram fotografias das anotações feitas pelas professoras no quadro, se analisarmos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, ambos têm a mesma função, porém se distinguem pelo suporte utilizado, ou seja, a cópia escrita está associada aos suportes analógicos, enquanto a fotografia está relacionada aos suportes digitais, em outras palavras, nos dois eventos semelhantes foram empregadas tecnologias diferentes, quanto aos eventos em si, há similaridades em relação ao objetivo final, mas há diferenças quanto aos recursos utilizados, F.S 18 e J.V 18 utilizaram a escrita para a cópia e um celular para as fotografias.

No que diz respeito às práticas de letramento, cada um dos recursos utilizados proporcionou significados diferentes, pois para os estudantes F.S

18 e J.V 18 o retrato fotográfico se aproxima da realidade cultural de uma pessoa surda, que tem uma tendência a explorar o mundo de forma visual. Segundo, F.S 18 e J.V 18 usam bastante o aparelho celular, fotografando o que está escrito no quadro e/ou acessando as plataformas Plurall, Padlet, entre outras, solicitadas durante as aulas e fora da escola.

“eu gosto muito de usar celular, além disso, costumo registrar momentos com meus colegas através de fotografias.” (excerto extraído da entrevista com F.S 18 e J.V 18).

“ eu tenho um amigo surdo porque ele é da Espanha, e eu converso com ele através dos sinais através do celular, a através do celular pergunto qual o sinal que ele entende, passo para ele os recursos em libras brasileira e ele para espanhol, que são diferentes. Então eu interajo com ele eu converso com ele daqui do Brasil através do celular, a gente aprende um com outro, eu a língua Brasileira ele ou espanhol ” (excerto extraído da entrevista com J.V 18).

Durante o uso do celular, F.S 18 e J.V 18 utilizaram conhecimentos inerentes ao contexto, incluindo a compreensão das funcionalidades disponíveis no aparelho, as diferentes esferas onde ele pode ser utilizado, as interações possíveis entre o usuário e a tecnologia, bem como os benefícios e consequências envolvidos. Segundo Rojo (2012), tirar uma foto por meio de um celular requer habilidades em múltiplas formas de linguagem, de fato F.S 18 e J.V 18, envolveram-se em diversas formas de comunicação e aplicam conhecimentos adquiridos através dessa interação observada no Mural de Padlet.



Figura 25: Material de acervo pessoal utilizado na aula de Língua Espanhola, professora M.S

Essa experiência, como o uso do celular, por exemplo, pode capacitar F.S 18 e J.V 18 com habilidades para se engajar em novos contextos de letramento, sejam eles principais ou secundários. Diante dessas considerações, fica evidente a importância crítica e a necessidade incontestável de explorar diferentes formas de expressão no ambiente escolar, que é propício para a exploração e aquisição de conhecimento, oferece oportunidades valiosas para experiências envolvendo uma ampla gama de modalidades, tais como som, escrita, imagens, cores e muito mais.

Esse princípio serve como alicerçamento fundamental para promover multiletramento tanto em estudantes surdos quanto não surdos devido a interconexão das diversas atividades sociais com uma vasta diversidade de linguagens que é inegável.



PONTO DE CHEGADA

O ponto de chegada desta pesquisa marca a conclusão de mais uma fase, mas não indica o término da jornada, já que o destino final ainda não foi definido, durante o processo de investigação, novos desafios surgiram, motivando-me a continuar e transformar a pesquisa em um empreendimento contínuo.

Para iniciar esta obra é apresentada a narrativa do ensino-aprendizagem e do uso das línguas exemplificado no relato considerado fundamental devido ter buscado apresentar o impacto da língua e linguagem na formação identitária e nas práticas educacionais que evidenciou a riqueza e complexidade da minha identidade linguística e cultural quando várias línguas coexistem, ademais, a influência da diversidade na formação da identidade individual e coletiva, destaco as desigualdades linguísticas vivenciado desde ser estudante no ensino básico enfrentados no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras influenciando no molde das práticas educacionais aplicadas atualmente.

Durante a narrativa salientamos a importância da formação contínua como educadora e que a formação de professores pode ser aprimorada para enfrentar as complexidades linguísticas e culturais, promovendo práticas mais inclusivas considerada de grande importância para pesquisas com estudantes surdos por várias razões, a inclusão linguística, a experiência de lidar com diferentes línguas e enfrentar desafios linguísticos que se deparam com questões de acessibilidade e inclusão linguísticas de alunos surdos, cuja língua principal é a língua de sinais que impactam positivamente seu desenvolvimento acadêmico e social.

Além disso, destaca-se as abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade, os desafios enfrentados sob uma abordagem pedagógica tradicional enfrentados no ensino de línguas estrangeiras que influenciou no molde das práticas educacionais e explora as abordagens pedagógicas com adequações que atendem às necessidades específicas de estudantes surdos, promovendo métodos cada vez mais inclusivos, a importância da percepção da singularidade na forma como os surdos interagem com o mundo, predominantemente por meio da visão, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e utilizar recursos visuais atrativos e a constante alternância entre línguas que estes alunos transitam durante todo processo que são estratégias adotadas para superar barreiras comunicativas e promover um ambiente inclusivo nas aulas de Língua Estrangeira Espanhol.

Desse contexto, motivada por inquietações e observações críticas, pensou-se em uma pesquisa que possa contribuir para a formação de professores, especialmente no contexto da inclusão de alunos surdos no ensino de línguas e promover uma aprendizagem equitativa e eficaz, no campo educacional revelou desafios, reflexões e um compromisso contínuo com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade, como um esforço para aprimorar a compreensão do multiletramento no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Para desempenhar a responsabilidade de conduzir esta pesquisa, foi essencial revisitar teorias como letramento(s), gêneros discursivos, semiótica e os contextos de ensino de estudantes surdos, entre outros tópicos que foram necessários para uma contextualização aprofundada e para promover uma discussão mais abrangente sobre as ocorrências e abordagens de (multi)letramento dentro do cenário educacional voltado para estudantes surdos.

Através de uma abordagem de estudo de caso, meu objetivo foi examinar de que maneira o conceito de multiletramento “se e como” poderia beneficiar a aprendizagem da Língua Espanhola por parte dos estudantes surdos e para alcançar esse objetivo, baseei minha análise principalmente nos conceitos de práticas de letramento e eventos de letramento, conforme definidos por Street (2014) e Silva (2007), além

disso, recorri a conceitos relacionados, a saber, os eventos de letramento principais e os eventos de letramento paralelos, como propostos por Silva (2007).

A teoria do multiletramento parte do princípio de validar a utilização de múltiplos modos de comunicação e a consideração das diversas culturas (GNL, 2015; Rojo, 2012). Esses fundamentos estão alinhados com as perspectivas defendidas por teóricos da educação de surdos (Quadros; Karnopp, 2004; Lacerda, 2006), os quais enfatizam que a educação dos surdos deve ser cuidadosamente adaptada às suas particularidades e que implicará na necessidade de implementar práticas pedagógicas diferenciadas, que possibilitem a participação plena dos alunos surdos em várias atividades socialmente organizadas, ao mesmo tempo em que se afasta das filosofias educacionais que historicamente perpetuaram o estigma associado à surdez.

Através do processo de investigação, tornou-se evidente que, de maneira geral, os eventos principais e paralelos (conforme conceituados por Silva, 2007) que ocorreram na sala de aula de Língua Espanhola não promoveram o multiletramento, e os dados coletados indicaram a realização de atividades de leitura e escrita que careciam de contexto e estavam desprovidas de significado para os estudantes F.S18 e J.V18. Esse padrão educacional reflete características de um letramento único (autônomo), um conceito que tem sido amplamente criticado pelos Novos Estudos do Letramento.

Dessa forma, é fundamental que as abordagens educacionais adotadas no Ensino Médio englobem a leitura e a análise de textos multissemióticos, considerando sua inserção histórica e presença nos diversos domínios discursivos que influenciam as relações sociais e as posições dos falantes. A escola deve orientar os alunos a se tornarem “produtores” de significados, conforme proposto por Rojo (2015), o que implica adquirir proficiência em diversas linguagens, desenvolver habilidades de análise crítica e, por conseguinte, contribuir para a construção da cidadania, dentro dessa perspectiva, apresentei atividades fundamentadas em gêneros discursivos, visando aprimorar as práticas de multiletramentos no ambiente escolar com intenção de promover atividades que explorem o conhecimento prévio e a compreensão dos alunos sobre diversas temáticas, orientando-os

para uma participação responsável. Dentro desse contexto, busquei apresentar atividade embasada em gêneros discursivos com o intuito de aprimorar as práticas de multiletramentos no ambiente escolar para alunos surdos e ouvintes que seja proveitosa para os professores de Língua Espanhola, assim como para aqueles que, assim como nós, buscam abordagens integradas de teoria e prática no contexto da sala de aula na educação básica.

A percepção generalizada da escrita como um símbolo de racionalidade e desenvolvimento das habilidades cognitivas na sociedade contribui para a subestimação e a perda da identidade da pessoa surda, de sua cultura e da língua natural, que é a Língua Brasileira de Sinais, estou questionando é a ideia do letramento autônomo que, na perspectiva da surdez, tende a representar a escrita como a única voz disponível para os surdos, nesse contexto, é pertinente reavaliar o valor da escrita para os indivíduos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais.

Durante algumas observações realizadas, a leitura e a criação de textos eram atividades recorrentes nas aulas de Língua Espanhola, o que era esperado, já que essas práticas são inerentes a esse componente curricular no ensino de línguas, no entanto, é importante notar que a produção textual envolve elementos para além da mera aplicação da técnica de escrita, e é essencial definir alguns aspectos, como o público- alvo, a estrutura do texto e o tema, entre outros, pois sem esses elementos, a produção de texto carece de significado e, ao mesmo tempo, cria a impressão de que os alunos estão assumindo um papel ativo em sua aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola, como afirmado por Silva (2007, p. 75).

Nessa direção, os multiletramentos adquirem uma importância fundamental diante da complexidade da sociedade globalizada e da diversidade dos discursos presentes nas várias esferas da comunicação humana. De acordo com a visão de Rojo (2015, p. 13), o conceito de multiletramentos enfatiza “a multiplicidade cultural das populações e a diversidade semiótica na criação dos textos pelos quais elas se informam e se comunicam”.

Uma produção de texto, por si só, não leva em conta fatores como contextos de produção, perspectivas ideológicas e não reconhece a importância da posição do indivíduo como um participante ativo em práticas sociais, nessa abordagem, durante as atividades de criação textual, é fundamental a definição dos gêneros discursivos, pois esses gêneros são elementos que intermedian as interações sociais, sejam eles orais ou escritos, os gêneros se adaptam a cada contexto de comunicação em diversas esferas e são tão diversos quanto os eventos de letramento.

Considerando que o multiletramento é uma abordagem que se baseia na diversidade de linguagens e culturas (conforme GNL, 2015), o uso exclusivo da Língua Espanhola, seja na forma oral ou escrita, pode resultar na falta de experiências específicas e compartilhadas por pessoas surdas e a incorporação de outras formas de linguagem estabelece uma relação de interdependência com os eventos e práticas de multiletramento, uma vez que as diversas linguagens desempenham um papel fundamental nas várias atividades sociais em que as pessoas estão envolvidas, sendo tanto componentes quanto construtores dessas atividades.

As atividades de leitura também eram uma ocorrência frequente nas aulas de Língua Espanhola, e, da mesma forma que as produções de texto, não forneceram os recursos necessários para facilitar a aprendizagem de LE por F.S 18 e J.V18, essa lacuna pode ter persistido devido à falta de elementos que ajudam os surdos a compreender o mundo ao seu redor, em outras palavras, alguns dos materiais de leitura utilizados não foram adaptados para atender às necessidades específicas de F.S18 e J.V18, contrariando as declarações da professoras de Língua Espanhola L.D e da sala de recurso multifuncional, de acordo com especialistas em educação de surdos, os textos são mais facilmente compreendidos quando há o uso de elementos visuais em conjunto com o texto escrito.

Uma parte significativa dos pesquisadores que se concentram em pesquisas sobre os aspectos sociais e educacionais das pessoas surdas enfatiza a importância crucial da percepção visual e argumenta que essa dimensão não deve ser negligenciada, durante as aulas ministradas em uma das salas de Língua Espanhola e na sala de recursos multifuncionais, essa ênfase na exploração visual ficou clara, especialmente quando

se tratava da utilização de gêneros discursivos relacionados à que circulam por diversas esferas sociais e utilizando-se de aparelhos tecnológicos, como computadores, chromebook, aparelho celular na rede internet com a presença de recursos digitais.

Efetivamente, as atividades que ocorreram conjuntamente da sala de Língua Espanhola com a sala de recursos, como jogos de dominó, aulas expositivas em Libras, a utilização de textos com imagens, bem como o uso de computadores, chromebook, aparelhos celulares|(internet), foram projetadas para promover multiletramentos e, ao mesmo tempo, visavam aprimorar a aprendizagem da Língua Espanhola, ocorreu porque F.S18 e J.V 18 tiveram a oportunidade de interagir com sua segunda língua, língua brasileira de sinais e língua espanhola por meio de elementos que eram significativos para sua cultura.

Conforme observado, as condições e recursos empregados na sala de recursos estiveram mais alinhados com a realidade linguística e cultural de F.S 18 e J.V18 do que aqueles utilizados na sala tradicional, em termos mais diretos, as interações compartilhadas por meio da Libras buscaram promover uma reinterpretação da construção do conhecimento da Língua Espanhola, evidencia que o valor linguístico, social e cultural da Língua de Sinais é consideravelmente mais significativo para a aprendizagem de outras línguas.

Resumindo, abordar o multiletramento no ambiente escolar, especialmente para alunos surdos, envolve a utilização de diversas formas de linguagem e sua estreita relação com as práticas sociais, nesse contexto, a educação em seu sentido amplo e a criação de atividades que explorem diferentes formas de linguagem podem contribuir para a valorização e aceitação da Língua de Sinais, uma vez que o multiletramento reconhece a existência de diversas expressões linguísticas e culturais, trata-se, portanto, de um processo que considera a diversidade do sistema de comunicação e suas múltiplas possibilidades de significado.

Acredito que há ainda muito a ser explorado no âmbito da educação inclusiva do ensino de Língua Estrangeira Espanhol para surdos, a Libras e de sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Contudo,

tenho a convicção de que este trabalho representou uma valiosa fonte de aprendizado, a trajetória foi repleta de aprendizados e crescimento, proporcionando-me não apenas conhecimento, mas também um imenso prazer por ter enfrentado esse desafio. No que diz respeito à proposta de interação apresentada, constatamos que o objetivo da pesquisa foi não apenas alcançado, mas superado, uma vez que foi introduzida a diversas abordagens pedagógicas mais abrangentes capazes de dialogar de maneira eficaz com o multiletramento.

As conclusões alcançadas excederam significativamente as expectativas iniciais, uma vez que a interação, a aprendizagem, o reconhecimento e o conhecimento adquiridos por meio dos gêneros discursivos, interações e utilização de recursos tecnológicos mostraram-se extremamente valiosos, pois esses benefícios foram percebidos tanto pelos alunos surdos quanto pelos ouvintes, pela professora regente, pela intérprete quanto pelas professoras da sala de recurso multifuncional.

Ao analisar as entrevistas conduzidas com todos os participantes, torna-se evidente a relevância da interação e inclusão, especialmente quando incorporada através de linguagens visuais e interação como um elemento primordial no contexto escolar e como sugestão para pesquisas futuras e proponho a expansão deste estudo, bem como desenvolvimento de material didático-pedagógico que seja capaz de abordar significativamente parte do conteúdo de Língua Estrangeira Espanhola, visando a promoção de uma aprendizagem para alunos em situação de inclusão. Ademais, seria proveitoso realizar uma investigação de longo prazo sobre os processos de interação social, cognitiva e afetiva em uma sala de aula inclusiva no contexto de uma escola regular.

No âmbito profissional, considero inviável um modelo de ensino que se concentre exclusivamente na escrita, e sem a participação ativa de todos os estudantes pertencentes a turma durante a aula, além disso, destaco a importância de conectar as aulas a temas contemporâneos e socialmente relevantes. É evidente que focar apenas nas questões estruturais da língua não é viável; contribuir para a inclusão social dos estudantes faz toda a diferença no processo educacional, pois eles

conseguem relacionar os conhecimentos discutidos em sala de aula com suas experiências cotidianas.

Compreendo que a função de professor no Brasil apresenta desafios, no entanto, ao escolhermos essa profissão e assumirmos essa responsabilidade, tornamo-nos responsáveis pelo que realizamos. É essencial que estejamos preparados, conheçamos a língua e a linguagem dos alunos e busquemos meios além de nossas áreas para alcançar o máximo de sucesso possível para que todos possam sentir-se motivados a aprender, respeitados e integrados no processo de ensino e aprendizagem.

Concluo, neste capítulo, minhas considerações nesta pesquisa, quero enfatizar novamente que as reflexões e análises, especialmente em relação à educação de surdos em ambientes inclusivos, foram realizadas com o objetivo de enriquecer o debate sobre desafios contínuos e, espero sinceramente que este estudo possa ser útil para professores que trabalham com ensino e aprendizagem de línguas para alunos surdos e para todas as pessoas interessadas no assunto.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundep, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, Editora da USP, 1992.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 4. ed. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998. p.71-210.
- BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. Multiculturalismo e o Campo do Currículo no Brasil: um estudo sobre a multieducção. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo (Orgs.). *Redes Culturais, Diversidade e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-108.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.
- BARTON, David. *Alfabetização: Uma introdução à ecologia da linguagem escrita*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers, 1994.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Conflitos entre as línguas na sala de aula de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022*. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt> Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 11 jul. 2023.
- CAVALCANTI, M; SILVA, I. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN,

A; CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

COELHO, F. B. *Construção identitária e(m)comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, Maria José. Interações conflituosas entre línguas: o papel do discurso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DELMASTRO, A. L. O andaime de ensino no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua estrangeira. *Paradigma [online]*, v. 29, n. 1, p.197-230, 2008.

DELMASTRO, A. L. O ensino de andaimes no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua estrangeira. *Paradigma*, v. 29, n. 1, p. 197-230, 2008. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512008000100011&lng=es&t_lng=es. Acesso em: 25 set. 2023.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, 209-224, jan./jun.2007. Disponível em . Acesso em: 07 jul.2022.

DOMÍNGUEZ, A. B.; ALONSO, P. *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe. 2004.

ELLIS, Rod. *Sobre aquisição de uma segunda língua*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge. 2003.

FERGUSON, C. A. Diglossia. *Word*, Mitford, n. 15, p. 325-340, 1959.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: FERNANDES, S. *Letramento*. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FISHMAN, Joshua. *Sociolinguística: Uma breve introdução*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

FISHMAN, J. A. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.

- GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3. ed. New York: Routledge/Taylor Francis, 2008.
- GENERE, Mauricio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GESSEN, Audrei. *Quem fala português no Brasil?* Identidades linguísticas, conflitos e a construção do sentido de pertencimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GESSEN, A. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. UFSC. Florianópolis, 2010.
- GROSJEAN, François. Os modos linguísticos do bilíngue. In: NICOL, J. (ed.). *Uma mente, duas línguas: processamento de linguagem bilíngue*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.
- GROSJEAN, François. Viver com duas línguas e duas culturas. In: OLLER, J. W.; RICHARDS, J. C. (eds.). *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. 1996.
- GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/\~decaste\newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- GUMPERTZ, J. J. Types of linguistic communities. *Antropological Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 28-40, 1962.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Linguagem, contexto e texto: Aspectos da linguagem em uma perspectiva sócio-semiótica*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1996.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to exploreliteracy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). *Situated literacies*. London: Routledge, p.56-87, 2000.
- HEATH, S. B. *Maneiras com as palavras: Linguagem, vida e trabalho em comunidades e salas de aula*. Cambridge: Universidade de Cambridge, 1983.
- KATO, Mary. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar letramento”?* Não basta ensinar a ler e a escrever. Linguagem e letramento em foco. Campinas: IEL/Unicamp, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58

LEFFA, V. J.. *Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática*. 2^a Ed. Pelotas-RS: EDUCAT - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 08 jun. 22.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca. *Ensino de Línguas na contemporaneidade*. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, 2014.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca. *Português como língua adicional*: livro didático. Pelotas: Ed. da UFPel. 2014.

LENNEBERG, Eric. H. *Fundamentos biológicos da linguagem*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1967.

LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* *Multilinguismo e educação*: uma abordagem sociolinguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2002.

MARINHO, Marildes. *Letramento*: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 70- 100.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola. 2013.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. *Escrita de seis surdos em língua inglesa*: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

- MORAES, Marcelo de Andrade; CAVALCANTI, Clotilde Perez. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MORAES, V. H. S.; CAVALCANTI, M. C. *Ensino de Línguas Estrangeiras*: Reflexões e Práticas. Paridade. 2016.
- MYNAIO, M. C. *Análise qualitativa*: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva. 2012.
- NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HERBELE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- PALACIOS ALCAINE, Azucena. Lenguas en contacto en Paraguay: español y guaraní. In: FERRERO PINO, Carmen; VON LAN, Lasso. *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. 1. ed. Bloomington: Books Library, 2005. p. 35-43.
- REPÚBLICA DEL PARAGUAY. *Constitución Nacional de 1992*. Asunción, 1992.
- QUADROS, R. M. Aquisição de segunda língua: o discurso numa perspectiva bilíngue. São Paulo: artmed, 1997.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- REVUZ, D. *Didactique du français langue étrangère*: Entre théorie et pratique. Paris, França: Prensas univers., 1998.
- ROJO, Roxane Helena R. “Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo”. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUA, B. V. *Alfabetização e desenvolvimento*: perspectivas etnográficas. Londres: Routledge, 2001.

- RUA, B. V. ***Os novos estudos do letramento:*** um campo em movimento. 2012
- RUA, B. V. ***Modelos de letramento:*** uma nova visão sobre a competência em leitura e escrita. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RUBIN, Joan. ***Bilingüismo nacional en el Paraguay.*** 1^a edición en español. Ciudad de México: Instituto Indigenista Interamericano, 1974.
- SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. ***Bakhtiniana***, São Paulo, v. 9, n. 2, ago./dez., 2014. Disponível em: revistas.pucsp.br. Acesso em: 02 jan. 2017.
- SANTAELLA, L. ***Semiótica Aplicada.*** São Paulo: Pioneira, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand de. ***Curso de Linguística Geral.*** São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. ***Introducing second language acquisition.*** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SKLIAR, Carlos. In: QUADROS, R. M. de. ***Educação de surdos:*** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, A. C. P.; SOUZA, Fábio Marques de; MENEZES, R. D. ***La enseñanza de lengua española para sordos:*** La integración entre profesor e intérprete y las adaptaciones metológicas. In: MORAES, André Monteiro; SOUZA, Fábio Marques. (org.). ***Textos em contextos:*** diálogos e perspectivas para a educação contemporânea. 1. ed. São Paulo: Mentes Abertas, 2019. p. 77-94.
- SILVA, A. N. ***Letramento e alfabetização na sociedade de hoje.*** São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, Magda Becker. ***Letramento:*** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.
- STREET, Brian V. ***Literacy in theory and practice.*** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. ***Cross-cultural approaches to literacy.*** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, Brian V. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (orgs.) ***Multilingual literacies:*** reading and writing different worlds. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-29.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

STREET, Brian V. Modelos Autônomos e Ideológicos de Alfabetização: Abordagens de Novos Estudos de Alfabetização. In: *Alfabetização em Teoria e Prática*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 71-99.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERRA, Marlene. *Letramento crítico*: reflexões sobre práticas de ensino de língua materna e estrangeira. Campinas: Pontes, 2009.

TERRA, Marlene. *Letramento digital na escola*: formação de professores e produção detextos. São Paulo: Editora Senac, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. *Letramento*: uma prática em movimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.



ISBN: 978-65-985747-9-6



9 786598 574796

