

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND**

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
Uma Proposta de Ensino com Foco na Língua e Cultura Surda**

**São Leopoldo**

**2020**

ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
Uma Proposta de Ensino com Foco na Língua e Cultura Surda**

Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Linguística Aplicada,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2020

I27L Ildebrand, Isaias dos Santos.  
Língua brasileira de sinais e língua portuguesa no ensino médio : uma proposta de ensino com foco na língua e cultura surda / por Isaias dos Santos Ildebrand. – 2020.  
144 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2020.  
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Linguagem. 2. Ensino médio. 3. Proposta de ensino. 4. Multiletramentos. 5. Língua brasileira de sinais (Libras). 6. Língua portuguesa. I. Título.

CDU: 800.954

**ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND**

**“LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO EM LÍNGUA(GEM), LIBRAS  
E CULTURA SURDA”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADO EM 28 DE FEVEREIRO DE 2020.**

**BANCA EXAMINADORA**

*Liliane F. Giordani*

**PROFA. DRA. LILIANE FERRARI GIORDANI - UFRGS**

*Anderson Carnin*

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS**

**ORIENTADORA**

*Cátia*

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS**

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que, com atenção e responsabilidade, guiou as orientações desta pesquisa, me oportunizando descobrir, entender e desvendar os mistérios da(s) língua(s) e a encontrar nortes para concretizar esse trabalho.

Aos professores participantes da Banca de Qualificação, Dr. Anderson Carnin e Dra. Liliane Giordani, pelas contribuições e olhares, a fim de qualificar minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, por oportunizar vias para a concretização desta dissertação.

Aos colegas e ao Grupo FALESCBRAS, essenciais neste percurso de formação.

A minhas (ex)alunas e meus (ex)alunos, sem exceção, pelo muito que aprendi ao ensinar.

Aos colegas professores e professoras com quem compartilhei experiências e fortaleceram minha esperança na educação.

A todos os meus familiares que coparticiparam de minhas conquistas e anseios e que, sem hesitar, se fizeram presentes nesta trajetória.

A todos aqueles que acreditam na educação e no poder que a(s) língua(s) têm de transformar o mundo.

## RESUMO

A Libras vem conquistando espaço em pesquisas e instituições brasileiras, contribuindo para as novas semioses que se concentram nas aulas de língua(s). Por ser uma língua de modalidade viso-espacial (GROSJEAN, 1994a; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004), sua aprendizagem vem sendo entendida como conhecimento substancial mediante as prescrições que guiam a Educação do Brasil (BRASIL, 2018), justificando a sua importância para além das escolas de surdos. Essas considerações dialogam com esta dissertação de mestrado que teve como meta principal apresentar e analisar uma proposta de ensino com foco na língua, linguagem e cultura surda nas aulas de língua materna de alunos ouvintes do 3º ano do Ensino Médio Politécnico. Como metodologia, a pesquisa-ação colaborativa legitimou o caminho para o desenvolvimento da proposta mediante um projeto de ensino (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009; THIOLENT, 2011; PESSÔA, 2018) organizado por etapas, analisadas à luz do(s) (multi)letramento(s) (KLEIMAN, 2007; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; ROJO; MOURA 2012; STREET, 2014) e dos estudos sobre a linguagem. (FRANCHI, 1992; GERALDI, 1996; KLEIMAN, 2005; HEATH, 2012; SOARES, 2016). Revela-se que a aula de língua materna foi um vetor para mobilizar novos modos de envolver os discentes nas linguagens contemporâneas. Atividades de leitura, de sinalização e de produção com diferentes modalidades de língua(gem) foram propiciadas pelo trabalho com a Libras, ao mesmo tempo em que as experiências dos alunos e do professor e suas relações com a tecnologia também foram mobilizadas. Dessa forma, amplia-se o escopo da Libras, possibilitando seu uso em uma realidade que não depende deste idioma. Assume-se, portanto, que, por meio do conhecimento e da compreensão da Libras e da cultura surda, oportunizam-se e valorizam-se caminhos possíveis para a interação entre surdos e ouvintes, perspectivas inclusivas, inserindo a Libras e a cultura surda, além de ressignificar (EITELVEN; FRONZA, 2012) os sentidos e a aprendizagem (BAKHTIN, 1979) produzidos nas aulas de língua(s) na escola.

Palavras-chave: Língua(gem) no Ensino Médio. Proposta de Ensino. Multiletramentos. Libras. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

Brazilian Sign Language (Libras) has been conquering space in Brazilian researches and institutions, contributing to the new meanings that focus on language classes. Being a language of viso-spatial modality (GROSJEAN, 1994a; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004), its learning has been understood as substantial knowledge through the prescriptions that guide the Education of Brazil (BRASIL, 2018), justifying its importance beyond the deaf schools. These considerations are in dialogue with this Master's thesis, which had as its main goal to present and analyze a teaching proposal focusing on deaf language and culture in the mother-tongue classes of students listening to the 3rd grade of Polytechnic High School. As a methodology, the collaborative action-research legitimized the path for the development of the proposal through a teaching project (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009; THIOLENT, 2011; PESSÔA, 2018) organized in stages, analyzed in the light of the multilanguage (KLEIMAN, 2007; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; ROJO; MOURA 2012; STREET, 2014) and language studies. (FRANCHI, 1992; GERALDI, 1996; KLEIMAN, 2005; HEATH, 2012; SOARES, 2016). It is revealed that the mother tongue class was a vector to mobilize new ways of involving students in contemporary languages. Reading, signage, and production activities with different language modalities have been provided by the work with Libras, while the experiences of the students and the teacher and their relationships with technology were also mobilized. In this way, the scope of Brazilian Sign Language is broadened, enabling its use in a reality that does not depend on this language. It is assumed, therefore, that through the knowledge and understanding of Brazilian Sign Language and deaf culture, possible ways for interaction between deaf and hearing, inclusive perspectives, inserting Sign Language and deaf culture, as well as resignifying (EITELVEN; FRONZA, 2012) the senses and learning (BAKHTIN, 1979) produced in the language classes at school.

Keywords: Language in High School. Teaching Proposal. Multilanguage. Brazilian Sign Language. Brazilian Portuguese Language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Configurações de mão na Libras .....	37
Figura 2 – Sinal da palavra NOME.....	38
Figura 3 - Sinal da palavra USAR .....	39
Figura 4 - Sinal da palavra PRONTO .....	40
Figura 5 - Sinal da palavra CASA.....	40
Figura 6 - Sinal do verbo ENTENDER .....	41
Figura 7 - Sinal do substantivo CONSCIÊNCIA .....	41
Figura 8 - Sinal do verbo SUBIR .....	42
Figura 9 - Sinal do verbo DESCER .....	43
Figura 10 - Sinal do verbo ACENDER.....	43
Figura 11 - Sinal do verbo APAGAR .....	44
Figura 12 - Sinal de COITADO.....	45
Figura 13 - Sinal do conceito INDIGNAÇÃO .....	45
Figura 14 - Variação da letra 'A' do alfabeto manual da Libras.....	71
Figura 15 - Sinalização do pronome 'MEU' .....	75
Figura 16 - Sinalização do pronome 'MEU' (informal).....	75
Figura 17 - Sinal para o numeral 5.....	78
Figura 18 - Sinal da palavra IDADE .....	80
Figura 19 - Sinal da palavra ANIVERSÁRIO .....	80
Figura 20 - Sinal do numeral 1999 .....	81
Figura 21 - Datilologia da palavra CARRO.....	82
Figura 22 - Meme apresentado por um dos alunos da turma.....	84
Figura 23 – Sinal da palavra ESCOLA .....	90
Figura 24 - Sinal da palavra CADERNO .....	90
Figura 25 - Sinal da palavra SEI.....	91
Figura 26 - Sinal para a frase NÃO SEI .....	92
Figura 27 - Produção de um meme no laboratório de informática.....	95
Figura 28 - Meme produzido por um aluno .....	96
Figura 29 - Meme produzido por um aluno .....	97
Figura 30 – Sinal da palavra DESCULPA/PERDÃO .....	101
Figura 31 – Sinal da palavra AZAR .....	102
Figura 32 – Sinal da palavra OBRIGADO 1 .....	104

Figura 33 – Sinal da palavra OBRIGADO 2 .....	105
Figura 34 – Sinal da palavra AVIÃO.....	107
Figura 35 – Sinal da palavra TELEFONE.....	107
Figura 36 – Sinal da palavra TRISTE.....	108
Figura 37 – Sinal da palavra LIBRAS.....	109
Figura 38 – Sinal da palavra TER .....	110
Figura 39 – Sinal da palavra MOVIMENTO.....	110
Figura 40 – Sinal da palavra ÁGUA .....	111
Figura 41 – Sinal da letra S.....	112
Figura 42 – Sinal do numeral 8 .....	113
Figura 43 – Sinal da palavra DIA.....	114
Figura 44 – Sinal da palavra DIREITA .....	115
Figura 45 – Projeto Sensor visual .....	123
Figura 46 – Projeto <i>Watching the music</i> .....	125
Figura 47 – Projeto <i>Libras para todos</i> .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do <i>Design Thinking</i> .....	54
Quadro 2 – Proposta de ensino.....	62
Quadro 3 – Primeira aula (Março de 2019) .....	70
Quadro 4 – Segunda aula (Abril de 2019).....	78
Quadro 5 - Terceira aula (Maio de 2019) .....	88
Quadro 6 - Quarta aula (Junho de 2019) .....	100
Quadro 7 - Quinta aula (Junho de 2019).....	119

## SUMÁRIO

<b>1 CONVERSA INICIAL .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTATO NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>18</b>
2.1 LÍNGUA(GEM) E ENSINO: RUMO AOS MULTILETRAMENTOS .....	19
2.2 LÍNGUA(S), BIMODALIDADE E VARIAÇÃO: APRENDER PARA ENSINAR.....	31
2.3 CONHECENDO AS JUVENTUDES, A(S) LÍNGUA(GEM) E OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA SIGNIFICAR O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S).....	46
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
3.1 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	59
<b>3.1.1 Contextualizando o projeto de ensino: contatos entre língua(s) oral e de sinais .....</b>	<b>61</b>
<b>4 PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO EM LÍNGUA, LINGUAGEM E CULTURA SURDA EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS.....</b>	<b>65</b>
4.1 INTRODUÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OUVINTES .....	70
4.2 RETOMANDO APRENDIZAGENS, FIRMANDO A PERCEPÇÃO VISUAL.....	77
4.3 POSSIBILIDADES INTERACIONAIS: SAUDAÇÕES INICIAIS.....	88
4.4 SABERES BIMODAIS: LÍNGUA ORAL PORTUGUESA E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	99
4.5 CONHECENDO O <i>DESIGN THINKING</i> : PENSANDO NA ACESSIBILIDADE AOS SURDOS .....	119
<b>5 CAMINHOS FINAIS: NOVOS SENTIDOS ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>

## 1 CONVERSA INICIAL

Este trabalho é uma via de múltiplos caminhos onde línguas, linguagens, letramento(s) e culturas convergiram para o(s) multiletramentos(s) evocado(s) nas aulas de língua materna. Pensando nessas aulas, as quais a(s) língua(s) e a linguagem ganham destaque, esta pesquisa surge da necessidade de problematizar e entender formas de como oportunizar o contato da Libras na escola de ouvintes mediante um projeto de ensino, concebido a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, (THIOLLENT, 2011) que conduziu o conhecimento de discentes ouvintes sobre a Libras e a comunidade surda, promovendo práticas de leitura, escrita e interações bimodais<sup>1</sup>, além de estimular para o desenvolvimento de habilidades e competências (LAMBERT, 1990; LASAGABASTER, 2000; BRASIL, 2018) a partir da aprendizagem desta língua viso-espacial<sup>2</sup>.

Uma vez que falamos sobre práticas de leitura e de escrita, logo recorreremos aos estudos sobre letramento(s), que, por sua vez, assumem funções sociais em diferentes comunidades que respondem a necessidades específicas presentes nas relações sociais, pois “aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles<sup>3</sup> sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros” (LEMKE, 2010, p. 258). Essa visão de entender a construção dos significados consolida, para além da escola, a importância da leitura e da escrita nos diferentes âmbitos sociais (SOARES, 2003, 2004; FARACO, 2008; FREIRE, 2009; FAZENDA, 2014; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; KLEIMAN, 2007; RUIZ; DIAS, 2016; CORREIA, 2016). No entanto, uma vez que a palavra da língua oral apresenta sentido, assume sua função no mundo, seja para enunciar, comunicar, escrever, por que não pensar nessas possibilidades com o apoio de mais uma modalidade linguística? Tal entendimento é pertinente e aplicado ao contexto da língua de sinais e propício no momento em que entendemos sobre a importância das diferentes linguagens no Ensino Médio. Sendo assim, foi possível pensar nas possibilidades de letramento(s) onde palavras representadas pelas diferentes

---

<sup>1</sup> Bimodal remete a duas modalidades de língua: língua portuguesa, de modalidade oral-auditiva, e a Língua Brasileira de Sinais, Libras, de modalidade viso-espacial.

<sup>2</sup> Aqui, usaremos o termo viso-espacial para representar a modalidade da língua de sinais, neste caso a Libras.

<sup>3</sup> Os letramentos.

modalidades linguísticas (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004) ganham evidência nas práticas de linguagem, integrando o(s) letramento(s), a Linguística Aplicada e os estudos onde se encontram a(s) língua(s) e a linguagem, legitimando a ‘visão *pluri/multi/interdisciplinar*’ (CELANI, 1998, p. 132) das pesquisas que se concentram nesses objetos de estudo (OLIVEIRA, 2009).

Percebendo as potencialidades e o conjunto de saberes que o foco no(s) (multi)letramento(s)<sup>4</sup> propõe, neste trabalho, o conceito de letramento bimodal<sup>5</sup> e bicultural<sup>6</sup> se revela e se estabelece sob práticas sociais de leitura e escrita, fala e sinalização, mediante o uso da língua portuguesa (cultura ouvinte) e da língua de sinais (cultura surda). A partir do desenvolvimento do projeto de ensino que envolveu práticas de linguagem numa perspectiva bimodal e bicultural, de forma geral, a presente dissertação se propõe a (i) apresentar e analisar o desenvolvimento de uma proposta de ensino com foco em língua, linguagem e cultura surda em aulas de Língua Materna no 3º ano do Ensino Médio Politécnico de uma escola localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Além disso, mais especificamente, também propõe-se (ii) identificar e retomar percepções e concepções sobre língua, linguagem e saberes linguísticos dos alunos; (iii) promover e (iiii) fundamentar as interações e a produção dos materiais desenvolvidos relacionadas às temáticas presentes nas aulas de língua materna a partir dos estudos da linguagem e da ótica do(s) multiletramentos(s).

Pensando na promoção e no envolvimento com (multi)letramento(s)<sup>7</sup> e diferentes aprendizagens, bem como aproveitar o interesse dos alunos, em minha trajetória profissional, sempre abordo conversas relacionadas aos conhecimentos dessa comunidade, da mesma maneira que integro, a partir de projetos de ensino, a

---

<sup>4</sup> Este registro e seu sentido são entendidos, também, como a congregação e a oscilação entre o letramento bimodal e bicultural, pois em determinados momentos se sobressaem as perspectivas das modalidades linguísticas e noutros concepções sobre cultura. Sua efetivação para o termo *multiletramento* se constrói no conjunto de práticas de linguagem concretizadas nesta prática de (multi)letramento(s).

<sup>5</sup> O conceito de letramento bimodal será apresentado nos caminhos teóricos. De antemão, destaca-se que trata de práticas sociais onde se encontram a leitura, a escrita, a fala e a sinalização, mediante o contato com a Libras e a língua portuguesa.

<sup>6</sup> Uma vez que tratamos de letramentos bimodais, logo a cultura também ganha destaque neste trabalho, já que tratar dessas duas línguas em contato oportunizou dialogar sobre seus usuários e seus artefatos culturais.

<sup>7</sup> Esse conceito será posto nesta dissertação. Quando me refiro a (multi)letramento(s), parto da compreensão de que o(s) letramento(s), a(s) linguagem(ens) e tudo que perpetra nas aulas convergem para consolidar a ótica do multiletramento.

Libras em diferentes situações. Em 2015, meu<sup>8</sup> primeiro ano ministrando aulas de língua portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio Politécnico, em uma conversa sobre os tipos de linguagem, alguns alunos, no momento em que falávamos sobre linguagem não verbal, remeteram tal conceito à língua de sinais. Logo se fez pertinente informar sobre as modalidades linguísticas e que a língua de sinais se estabelece de forma diferente de uma língua oral, já que aquela depende da modalidade viso-espacial, e esta é oral-auditiva (GROSJEAN 1994a, 1994b SWANWICK, 2000; FLORES, 2015).

As pesquisas que serão apresentadas aqui como escopo teórico e os discursos que delas emergem se fazem pertinentes e semelhantes às falas dos alunos do Ensino Médio, como, por exemplo: “*Eu sempre encontro surdos pela rua, ou no ônibus.*”, “*Conheço alguns surdos, mas nunca consigo me comunicar com eles.*”, “*Existe apenas uma língua de sinais?*”. Além do Ensino Médio, em 2018, assumi uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Assim, conversando com os alunos sobre o tema, eles questionaram a possibilidade de pesquisar sobre Libras no projeto de Iniciação Científica vinculado à escola e ao município. Uma aluna da turma, que costumava ler diferentes livros, indagou sobre o porquê de não encontrar livros com Libras, pois, se os livros fossem mais acessíveis nessa acepção, seria melhor para aprender tal língua. Mediante isso, elaboramos o projeto de iniciação científica “*História Bimodal: acessibilidade linguística na literatura*”, no qual construímos um livro com narrativa bimodal, em língua portuguesa escrita e em língua de sinais. O projeto foi válido nesse contexto de desenvolvimento e oportunizou aos alunos mais um contato e o conhecimento da língua de sinais. Além disso, dois alunos com dificuldades de aprendizagem mostraram interesse pelo assunto, engajando-se no projeto e apresentando rendimento positivo nas aulas.

Em tempos atuais, é notável que a Libras vem conquistando espaço na sociedade, entretanto as interações por meio dessa língua, de modo geral, são restritas aos surdos em situação de inclusão, em instituições acadêmicas e escolas de surdos. Vemos, então, a necessidade de problematizar essa língua(gem) viso-espacial junto com a comunidade ouvinte, oportunizando olhares inclusivos não

---

<sup>8</sup> Sou professor-pesquisador de Língua Portuguesa e Tradutor e Intérprete de Libras. O termo professor-pesquisador será utilizado nesta pesquisa, já que, no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa, eu, professor, busco pesquisar, sobretudo, minha prática profissional.

somente para quando um aluno em situação de inclusão esteja presente na escola, mas para além desse contexto (FRONZA, 2012). Em minha trajetória profissional, como professor de língua portuguesa do Ensino Médio e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Tradutor e Intérprete de Libras, quando menciono aos alunos que sou TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais), percebo suas curiosidades em conhecer a cultura e comunidade surda. Em suas narrativas, mostram o interesse em aprender mais sobre o assunto e perguntam sobre a possibilidade de aprender Libras, caso “*sobre tempo*” nas aulas.

Tais práticas e experiências em sala de aula justificam e indicam a Libras como potencial para ser trabalhado na escola de ouvintes que já se encontra presente na Base Nacional Comum Curricular<sup>9</sup>, recente documento que determina os conhecimentos essenciais que os estudantes da educação básica devem ter em sua formação (BRASIL, 2018). Nesse conjunto de informações, a Libras ganha espaço, uma vez que cabe à escola fazer uso de diferentes línguas e linguagens, como a Libras, “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9). Esse documento, que determina as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver na escola, apresenta a Libras como prevista para ser desenvolvida na competência 4 (BRASIL, 2018), que orienta para se utilizarem diferentes linguagem com intuito de o alunado de empregar essa(s) competência(s) nas interações sociais, em situações comunicativas a fim de respeitar “os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 494).

Por isso, essa língua visual pode ser assumida como parâmetro fundamental e relevante em todas as modalidades e etapas de ensino. Contudo, ainda há escassos estudos que se preocupam em compreender as aprendizagens e ensino de língua de sinais para pessoas ouvintes, em especial no Ensino Médio. Ao que tudo indica, “[...] a minimização dos efeitos negativos das práticas de ensino, [...] a carga horária insuficiente, falta de diretrizes para as ementas e conteúdo a serem ministrados nas aulas, falta de material didático para melhorar as práticas pedagógicas [...]” (VERAS; BRAYNER, 2018, p. 129) são fatores que determinam a

---

<sup>9</sup> A BNCC é o documento contemporâneo que prescreve o ensino, as competências e habilidades essenciais no percurso de aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras. Encontra-se em vigor para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino médio. Neste trabalho, tratamos, principalmente, das competências gerais propostas pelo documento.

efetividade e os efeitos da Libras nesses processos de ensino e de aprendizagem. Tais produções científicas são movidas, principalmente, no contexto da educação superior, logo a necessidade de refletir sobre a interação entre Libras e Português no Ensino Médio consolida a justificativa (uma das várias) dessa pesquisa e de suas reflexões.

Pesquisas que se voltam a esse tema apresentam evidências de estudos sobre políticas educacionais aos surdos, como também a indivíduos bilíngues unimodais, viabilizando práticas efetivas para seu desenvolvimento linguístico. Assim, de forma geral, os estudos que se preocupam com concepções e aprendizagens de Libras se fazem presentes na comunidade surda, entre CODAS (*children of deaf adult*), formação de professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, avaliando cognição, fluência e aquisição da língua desses indivíduos (LODI; LUCIANO, 2009; QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2014; FONSECA, 2015; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; QUADROS *et al.*, 2016).

A pesquisa-ação mobilizou duas turmas de alunos ouvintes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, transformando as aulas de língua materna, que neste caso foram as aulas de língua portuguesa, a partir da proposta de ensino que foi articulada, oportunizando o contato e conhecimento da língua de sinais, das gramáticas dessas línguas, produções de língua(gem) e processos de leitura e escrita que foram analisados e compreendidos de forma reflexiva em sala de aula. Com a apresentação e análise da proposta de ensino, às retomadas de aprendizagens e conhecimentos e a promoção das interações e das produções concretizadas com os alunos do 3º ano, essa proposta de ensino e de aprendizagem caracterizou-se como uma prática de (multi)letramento(s), sendo cada aula considerada como um evento de (multi)letramento(s), nos levando, eu e os alunos, a construir, entender e refletir sobre as funções e os sentidos que assumem a Libras e a língua portuguesa nesse espaço-tempo em que a pesquisa-ação foi aplicada.

De forma específica, examinamos os resultados desse projeto de ensino numa perspectiva bimodal (língua portuguesa oral e língua brasileira de sinais) e bicultural (cultura surda e cultura ouvinte) consolidada com os estudos da linguagem. Para analisar e examinar os dados (BARDIN, 1977; MORAES, 1999; ROCHA; DEUSDARÁ, 2006), que foram gravados durante a pesquisa-ação, conceitos como letramento bimodal, letramento bicultural, experiências linguísticas, novas formas de configurar a aula de língua materna e o multiletramento

caminharam em comunhão para firmar a prática ao encontro da teoria. Constatções e questionamentos sobre a fonologia das línguas receberam atenção nas interações entre mim e os alunos. Consoante a isso, os alunos conheceram as estruturas da Libras e foi possível construir diálogos para comparar esses conhecimentos com a fonologia da língua portuguesa. Praticamos a leitura e a escrita; do gênero textual meme, identificado como cultura de referência do aluno; a partir da metodologia *design thinking* (BROWN; WYAAT, 2010; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017) como estratégia de ensino e de aprendizagem na aula, a fim de os alunos pensarem na acessibilidade aos surdos. Por fim, averiguou-se como a língua portuguesa e a Libras, as diversas linguagens e as culturas se relacionaram e convergiram para firmar multiletramentos neste contexto de ensino, apresentando suas funcionalidades para as ações dos indivíduos que se valem de uma língua (ou mais) e dela(s) corroboram suas ações cidadãs.

Partindo das ideias apresentadas, das práticas e dos estudos visitados, da organização deste trabalho que consiste numa proposta de ensino pautada no escopo da Linguística Aplicada, as teorias que apresento e as suas relações com a prática dentro da escola caracterizam a importância de encontrar, nos estudos linguísticos, formas e saberes capazes de fomentar, potencializar e instigar as práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

A introdução apresentada, mostra as proposições iniciais deste trabalho de pesquisa, seus objetivos, justificativas, delimitações e problematizações.

Nos caminhos teóricos, no capítulo a seguir, abordagens que se instauram nas teorias sobre linguagem, língua(s) e letramento fundamentaram e são bases deste trabalho, bem como apoiaram as reflexões sobre letramento e ensino, como as tecnologias que se instauram na escola e quais as suas aproximações com o ensino de língua(s). Ao falarmos de língua(s), neste caso, uma oral-auditiva e outra viso-espacial, não podemos deixar de lado as concepções de bimodalidade e os processos variacionais desses idiomas (Libras e Língua Portuguesa). Por fim, na seção dos caminhos teóricos, encontramos uma breve reflexão sobre letramento bimodal e bicultural que convergiram para o sentido do(s) multiletramentos(s), considerando as práticas de linguagem e as perspectivas de ensino para escolares do 3º ano do Ensino Médio.

Nos caminhos metodológicos, foi possível verificar como essa proposta de ensino, pautada na pesquisa-ação, foi pensada, elaborada e aplicada na escola dos ouvintes. Fez-se, também, uma observação e análise da escola e dos participantes de pesquisa que foram fundamentais para o desenvolvimento da metodologia. Por conseguinte, delimitamos critérios para compreender, interpretar e refletir sobre as práticas, vivências e competências e suas relações com as teorias apontadas nesta pesquisa. Critérios como letramento bimodal, bicultural, experiências linguísticas, linguística da Libras e possibilidades de alinhamentos com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular guiaram o tratamento dado aos dados, fundamentando as linguagens, as interações as formas de ensino e de aprendizagem dessas línguas em contato e suas práticas de leitura, escrita e sinalização.

Consecutivamente, na seção proposta de ensino com foco em língua, linguagem e cultura surda é possível, a partir da leitura, identificar os modos de organização, de configuração, observar as práticas de escrita, de leitura, as interações entre mim e os alunos durante o desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa. Tratando-se dessa metodologia, que busca solucionar problemas presentes nas abordagens de ensino e de aprendizagem na escola, em diversos momentos refletimos sobre a comunidade surda e a experiência, por vezes, incessível desse grupo nos mais distintos contextos sociais. Portanto, a prática com o *design thinking* foi um vetor a fim de repensar e considerar soluções para os problemas que surgiram no percurso dessa prática de linguagem. Em considerações mais avançadas, foram descritos os dados gerados, bem como foi possível compreender que a proposta de ensino pode ser considerada como uma prática de (multi)letramento(s) e aulas como evento(s) de (multi)letramento(s) mediante as análises à luz dos multiletramentos. Além disso, as experiências, as interações e as reflexões realizadas pelos alunos durante as aulas foram essenciais para ressignificar as aulas de língua portuguesa, as práticas e atividades desenvolvidas durante as aulas.

As considerações permitem uma retoma final do trabalho, para verificar o alcance dos objetivos, refletir sobre o desenvolvimento dessa proposta em outros espaços e identificar sua potencialidade como uma alternativa para o trabalho com os multiletramentos por meio da língua(gem) no Ensino Médio.

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTATO NO ENSINO MÉDIO

Os caminhos teóricos deste trabalho movimentaram a busca de referências que consolidasse a teoria na prática. Partindo da pesquisa-ação colaborativa, das práticas e dos estudos visitados no escopo da Linguística Aplicada, as teorias que apresento e as suas relações com a prática dentro da escola caracterizam a importância de encontrar nas teorias linguísticas formas e saberes capazes de fomentar, potencializar e instigar as práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Na sequência, visitaremos estudos, reflexões e pesquisas que se concentram no conjunto de estudos tracejados pela língua(gem). As referências foram tratadas e selecionadas minuciosamente. Destaca-se, também, que os dados poderiam ser interpretados por diferentes teorias e óticas, tanto àqueles relacionadas à educação, às interações, quanto aos estudos culturais e aos de representações sociais.

Conseqüentemente, devido à abordagem pautada nos estudos durante o Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), os trabalhos discutidos no grupo de pesquisa “*Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita*”<sup>10</sup> e nas orientações recebidas, sigo, então, na mineração de apontamentos teóricos pertencentes aos estudos da linguagem.

Nas leituras a seguir, falaremos sobre; como o(s) letramento, a(s) língua(s) e a linguagem convergem aos multiletramentos, encontrando na língua brasileira de sinais possibilidades para inseri-la nessa concepção teórica; por conseguinte, se tratando da bimodalidade das línguas, em especial da Libras e do Português, é possível aprender sobre a estrutura dessa línguas, para, caso pertinente, ensiná-la(s); por fim, se tratando de práticas de linguagem contemporâneas, trazemos entendimentos sobre a cultura do alunado hoje, seus envolvimento com a tecnologia e com os diferenças culturais presentes neste Século.

---

<sup>10</sup> Grupo de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

## 2.1 LÍNGUA(GEM) E ENSINO: RUMO AOS MULTILETRAMENTOS

As buscas pelos conjuntos de teorias e referências apresentadas aqui foram ponderadas e pensando nos seguintes conceitos: letramento, inovação, ensino e língua(gem). Letramento porque abre possibilidades para a compreensão da função social do conjunto de linguagens exploradas na sala de aula; inovação, porque, em se tratando de multiletramentos, que consiste na diversidade de linguagem e cultural, é preciso pensar novas formas de organizar a sala de aula, organizar as práticas de escrita e leitura e os envolvimento dos alunos com as linguagens contemporâneas; ensino é um conceito essencial para entender as ações que são mediadas e os modos como são abordados os saberes linguísticos, as interações e as formas como essas línguas podem ser (e são) ancoradas no percurso de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua materna; e língua(gem), porque, em qualquer prática onde se manifesta a língua ou a linguagem, há um letramento iminente<sup>11</sup>. Tais manifestações existem a partir de funções específicas que orientam, descrevem, prescrevem, facilitam, auxiliam e interpretam processos intrínsecos e extrínsecos da comunicação entre nós, humanos, que se valem de uma (ou mais) língua(s).

Especificando esses estudos, também encontramos outros que se preocupam em entender e explorar as pesquisas sobre línguas orais-auditivas, os estudos de línguas viso-espaciais, o bilinguismo, estudos fonológicos, gramaticais, sociolinguísticos apontados no desenvolvimento deste trabalho. Quando se pensa em língua, consideram-se recursos que nela se instauram, a fim de estabelecer processos comunicacionais, produções de linguagens verbais, não verbais e mistas, bem como a possibilidade de olhares diferentes para o conjunto desses processos. Entende-se língua não apenas como um código, mas como constitutiva de

---

<sup>11</sup> Envolvemo-nos em (multi)letramento(s) diariamente. Em um momento de leitura na internet recorreremos às inúmeras ações que congregam saberes sobre a língua(gem), como o ato de ler um texto, de saber escrever uma palavra ou enunciado para realizar uma *busca*/pesquisa em um navegador virtual, entender a relação entre o oral e o visual, que podem estar inseridos, também, em vídeos, como os *clips* musicais em plataformas digitais como o *Youtube*. Essas diversas linguagens caracterizam o comportamento de uma determinada cultura e convergem para o(s) multiletramento(s). De antemão, é possível afirmar que este trabalho é outro exemplo de multiletramentos, neste caso na escola, pois os envolvimento dos alunos com as diversas línguas (Libras e Língua Portuguesa), linguagens culturais (surda e ouvinte), leitura de memes, prática de escrita com o apoio das tecnologias foram produtoras de significação neste evento de multiletramentos.

identidades e pessoas e em contínuas transformações. Assim sendo, é a prática da linguagem (o discurso e as produções sociais) que abre luz à língua(gem). O indivíduo que faz uso de uma ou mais línguas nunca é um ser passivo, mas um ser ativo e integrante no processo de construção de significados constitutivos no ato comunicativo (BAKHTIN, 1979; GERALDI, 1996). A linguagem surge a partir das interações entre os humanos, partindo da possibilidade de ‘se fazer entender’ no mundo (BAKHTIN, 1979). Esta pesquisa se desenvolve em contexto de ensino, revelando a importância do professor para mediar e orientar os alunos na descoberta desse universo em que se instauram a língua de sinais e a língua oral e suas convergências à luz do(s) (multi)letramento(s).

Sob esse olhar, caminhamos na busca do entendimento sobre qual seria a função desses conhecimentos na escola. Olhar para a Libras e o Português se faz necessário na atualidade? E qual seria a função social em proporcionar experiências com essas línguas de modalidades diferentes na escola para ouvintes<sup>12</sup>? Logo, pensando nessas premissas e questionamentos, surge a possibilidade de se repensar as funções sociais dessa(s) prática(s) de língua e linguagem na escola. Assim sendo, quando passamos a pensar nas funções sociais que a língua(gem) emana nos espaços sociais, não podemos ignorar o letramento e os novos sentidos que ele pode assumir nas ações de ensino e de aprendizagem incluindo, também, outras modalidades de língua, bem como caminhar rumo aos multiletramentos (LEMKE, 2010; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017). Esse conceito será posto nesta dissertação. Quando me refiro a *(multi)letramento(s)*, parto da compreensão que o(s) letramento(s), a(s) linguagem(ens) e tudo que perpetra nas aulas caminham para consolidar a ótica do(s) e convergir para o(s) multiletramentos. O letramento, na perspectiva bimodal e bicultural, com o apoio de linguagens digitais, é o processo para se chegar e alicerçar os multiletramentos existentes, evocados e manifestados na aula de língua materna neste estudo.

Antes de aprofundar tais perspectivas teóricas, cabe refletir sobre o conceito *letramento*. Em 1986, o termo foi apresentado por Mary Kato em seus estudos psicolinguísticos sobre escrita. A partir dessas proposições iniciais, destacam-se dois grupos no Brasil que fomentaram reflexões e aplicações com foco no letramento: pesquisas lideradas por Magda Soares, que consideraram o letramento

---

<sup>12</sup> O conceito ouvinte concebe-se àqueles que pertencem a uma comunidade majoritária e que escuta uma língua oral-auditiva.

escolar, e estudos de Angela Kleiman, voltados a letramento e formação de professores (SOARES, 2016; TEMOTEO, 2019). Conforme Kleiman, definir o letramento implica em empreender um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2005, p. 19). Para Soares, o letramento envolve processos amplos das práticas de leitura e escrita, bem como precisa ser visto a partir de uma dimensão individual e social. A dimensão individual caracteriza-se por evocar as habilidades linguísticas e psicológicas das pessoas no ato de ler e escrever. Na dimensão social, não basta o domínio de determinadas técnicas, mas o que as pessoas fazem com as competências de leitura e escrita (SOARES, 2003; SOARES, 2016).

Consequentemente, o que nós fazemos com as competências de leitura, escrita e no processo de entendimento e interpretação das diversas linguagens nos situam nos eventos e práticas de (multi)letramento(s)<sup>13</sup>. Uma prática de (multi)letramento(s) se estabelece a partir do conjunto de ações ou atividades sociais, de nós humanos, sob a língua(gem). Em uma prática de (multi)letramento(s) na escola congregam-se saberes do(s) professor(es) e dos alunos num processo de construção de convenções e significados, para identificar o que nós fazemos a partir do que sabemos e o que nós pensamos sobre o que sabemos (BAKHTIN, 1979; GERALDI, 1996; HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEMAN, 2005; BEVILAQUA, 2013). Quando ensinamos sobre um determinado assunto, como professores, recorreremos a nossos saberes e conhecimentos a fim de compartilhá-los com os alunos, assim como os alunos compartilham seus saberes, num processo de construção discursiva coletiva e dialógica. Portanto, a prática de (multi)letramento(s) parte de “[...] práticas sociais e ideológicas e, por essa razão, o conceito não pode ser tomado como um conjunto estático de habilidades e competências” (BEVILAQUA, 2013, p. 110). É na prática de letramento ou multiletramentos que ocorrem os eventos de (multi)letramento(s), situações no espaço-tempo onde a

---

<sup>13</sup> O conceito *multiletramento* concentra a ideia da diversidade cultural e de linguagens na escola. Foi proposto a partir da “[...] necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*” [...] em 1996, evocado a primeira vez num [...] “manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres” (ROJO; MOURA, 2012, p. 11). Quando uso *(multi)letramento(s)* escrito dessa forma, entendo que o conceito ainda não se insere em sua totalidade na perspectiva dos multiletramentos, pois tal termo ainda transita pela língua (Libras e Língua Portuguesa), pela cultura (surda e ouvinte), pelas linguagens digitais, sendo a congregação dessas linguagens e das manifestações culturais que fortalecem e estabelecem os multiletramentos durante a prática de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua materna.

leitura e a escrita podem ser observáveis mediante ações ou atividades humanas (HEATH, 1982,1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 1994; SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 2007; CORREIA, 2016; BATTISTI, 2016; BRASIL; 2018).

Um evento de multiletramento pode congrega toda ideia do evento de letramento, mas, com o advento de outras linguagens (como a *internet*, os recursos sonoros, a leitura de imagens e não somente da palavra), pode ser entendido pelos usos das convenções linguísticas em um determinado espaço e tempo numa prática de (multi)letramento(s) (BARTON, 1994; KLEIMAN, 2005; HEATH, 2012; BIAVATI; SANTOS, 2016; SOARES 2004; ROJO, 2012; STREET, 2014; BRASIL, 2018). Essas convenções se instauram, também, através de interações orientadas a partir dos textos<sup>14</sup> em sua modalidade escrita, ou da Libras em sua modalidade visoespacial, a fim de interpretar e interagir mediante as situações comunicacionais.

Potencializando a perspectiva do letramento, trato dessa abordagem não somente numa modalidade linguística, que é o caso da língua oral, mas ampliando tais entendimentos à língua de sinais, que também possui significância neste estudo. As formas de interação e as aprendizagens que podem ser firmadas nas aulas de língua portuguesa, com a integração da Libras, permitem aproximação entre a comunidade surda e ouvinte. Quando são mediadas por diferentes práticas sociais de leitura, escrita e comunicação podem conduzir a um possível letramento bimodal e bicultural.

Na busca para entender as funções dessas linguagens e suas relações com o ensino e de aprendizagem na sala de aula, ampliar o escopo do letramento numa perspectiva bimodal, a ideia de letramento bimodal emana da compreensão e da necessidade do encontro entre a língua portuguesa e a língua de sinais, nas práticas e eventos de (multi)letramento(s). Uma vez que essas duas línguas se encontram, seja nas leituras, nas discussões, nas interações e nos mais diversos contextos comunicacionais (STREET, 1984; BARTON, 1994; GROSJEAN, 1994a, 1994b; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004), temos, também, um letramento cultural, porque, a partir dessas trocas interacionais, conhecemos a cultura do outro (LARROSA; LARA, 1998), sua identidade e sua forma de se expressar no mundo (KLEIMAN, 2007; ROJO; MOURA, 2012; CORREIA, 2016; BRASIL, 2018; CUNHA,

---

<sup>14</sup> Temos a ideia de texto como toda produção cultural que tenha sentido e significado mediante o uso de um sistema de códigos e convenções (BAKHTIN, 1979; KLEIMAN, 1995; FREIRE, 2009; SOARES, 2002).

2018). Portanto, pensar e sofisticar a ideia das práticas e eventos de letramento ou multiletramento, incluindo outra modalidade linguística remete à necessidade de um letramento pautado numa abordagem bimodal e bicultural.

O letramento bimodal e bicultural é capaz de promover muitos saberes. Pensando nos ouvintes do Ensino Médio, pode-se provocar a aprendizagem de uma língua viso-espacial, interações entre pessoas surdas e ouvintes, empatia, compreensão, saberes sobre linguística, gramática e sentidos que se instauram nessas línguas, bem como as práticas sociais que essas linguagens promovem. Além disso, documentos voltados às políticas públicas e educacionais vêm se preocupando em refletir sobre essas manifestações da linguagem na contemporaneidade, salientando a importância de sua inserção na escola (BRASIL, 2018). Essa forma de pensar, inter-relacionada ao escopo da disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio, pode motivar o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades que se instauram no campo da comunicação e da(s) disciplina(s) de língua(s). Compreender as línguas como fenômeno da experiência humana (LARROSA, 2002) em suas mais diversas interfaces corrobora para que o alunado relacione-se com a diversidade linguística.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 496).

A compreensão da menção acima se estabelece numa visão necessária para a aula de língua materna. A Libras pode ser um tema/conteúdo/linguagem eficaz no processo de entender a formação das línguas, além disso, compreendê-la como uma língua é outra forma de romper preconceitos sobre a comunidade surda (SACKS, 1998). A ótica de ensino, utilizando uma abordagem gramatical, normalmente se pauta em refletir apenas numa modalidade de língua, bem como, utilizando o normativismo dessa abordagem, em algumas vezes, esquece-se de analisar e refletir sobre as transformações que ocorrem a partir das línguas. Ao encontro dessas proposições, precisamos compreender os sentidos que a presença

da Libras pode atribuir à escola. Nas práticas pedagógicas, é comum, como professor, testemunhar nas falas dos jovens suas relações com a comunidade surda. Muitas vezes apresentam inseguranças no processo comunicacional com essas pessoas. Mediante a isso, vemos uma premência em entender as línguas como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 490), pois a língua(gem) é uma das formas de caracterizar, também, a subjetividade humana.

Desse modo, é possível considerar que, no processo do desenvolvimento da pesquisa-ação, assumiu-se o encontro de um letramento bimodal e bicultural para além das práticas sociais escolares, pois os alunos já conheciam aspectos da Libras, bem como possuem contato com alguns surdos. As experiências (LARROSA, 2002) docentes e discentes são vetores capazes de conduzir os passos e os rumos que a aula pode (ou deve) assumir. Logo, pensando nas funções sociais que dizem respeito às línguas e às linguagens, a escola é um dos espaços capaz de promover esses encontros, como também podem oportunizar outros (multi)letramento(s), possibilidades comunicacionais e ações cidadãs para além dos muros da escola. Além disso, as proposições dos multiletramentos são aplicáveis e observáveis neste estudo, já, que além da leitura e escrita, contamos com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em uma prática de escrita como atividade na pesquisa-ação com o apoio do gênero textual meme, que é uma cultura de referência do aluno da Escola.

Rojo e Moura afirmam que “trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referências do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem” (2012, p. 8 e 9) para chegar aos envolvimento dos alunos com a leitura, a escrita e demais linguagens. Podemos ver nisso um evento de (multi)letramento(s) onde práticas de escrita e leitura são observáveis nas aulas de língua portuguesa, onde outros signos e semioses ganham visibilidade que é o caso da Libras. Desse modo, vale ressaltar que “as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramento” (KLEIMAN, 2005, p. 22), como também em ocasiões em que a sinalização se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, em meu

entendimento, também são letramentos, porém numa modalidade linguística diferente (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; LEBEDEFF, 2010).

Os eventos de (multi)letramento(s) se manifestam a partir de diferentes maneiras, possuem diferentes formas e têm variadas funções. As pessoas se envolvem em diferentes eventos de letramento, na escola, nas igrejas, na universidade, no trabalho e nas diversas possibilidades interacionais e comunicacionais (BIAVATI; SANTOS, 2016; BATTISTI, 2016; SOARES, 2003, 2004, 2016; STREET, 1984, 2014). Nessa ocasião, entendemos um evento de letramento como uma forma de usar a língua e a linguagem, em suas diferentes formas e modalidades, para um fim específico, necessário, oportuno e funcional no qual se encontram os indivíduos.

As práticas de (multi)letramento(s) integram e sofisticam a forma de pensar os eventos de (multi)letramento(s), pois esclarecem e ampliam o entendimento dessa subjetiva conceptualização que esse conceito “denota ao referir-se a comportamentos relacionados ao uso da leitura e da escrita. [...] Os eventos de letramento são parte integrante das práticas de letramento, que funcionam como modelos das percepções ideológicas que os sustentam” (TEMOTEO, 2019, p. 76). Nesse sentido, uma vez em que podemos identificar um evento de letramento ou de multiletramentos, podemos compreender que nele se instaura uma prática na qual a língua e a linguagem emergem, trazendo sentido às ações humanas e às interações que esses indivíduos produzem. Encontra-se, nessa ótica, a ideia de que o letramento é aprendido em situações e espaços intrínsecos e extrínsecos (BARTON, 1994; HEATH, 1982, 1983, 2012; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; SOARES, 2016; RIBEIRO; ARAGÃO 2017; STREET, 1984, 2014; TEMOTEO, 2019). Dessa forma, pensando na escola, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 63).

Diante desses aspectos, é inerente a função da língua e da linguagem na escola, não apenas em processo de codificação e decodificação de palavras, nem tão somente nas proposições que se pautam na leitura e escrita. É essencial também para salientar as interpretações dos códigos, dos símbolos, dos sinais e de todo os sistemas que se organizam em torno dos discursos dos falantes ou

sinalizantes, bem como as funções que assumem nos contextos diversos da sociedade.

Os estudos sobre letramento(s) e multiletramento(s) vêm ganhando respaldo em instituições e comunidades científicas em todo o mundo (HEATH, 1982, 1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 1994; SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 2007; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; ROJO; MOURA, 2012; CORREIA, 2016). Logo, identifica-se a necessidade de apropriação dessa perspectiva teórica, bem como sua introdução ou desenvolvimento nos espaços de ensino e de aprendizagem. Na contemporaneidade, *letrar* exige compreender as práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, as linguagens e as experiências do aluno na escola, visto que há inúmeros eventos de letramento envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (HEATH, 1982, 1983; SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 2007; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; CORREIA, 2016; FREITAS; FOSTER, 2017; TEMOTEO, 2019).

Repensar essas práticas sociais é repensar novas oportunidades de contato com outros gêneros textuais e discursivos<sup>15</sup> que envolvam essas interações integradas à leitura do mundo<sup>16</sup>. Freire (1979, 1987, 2016) afirma que, para a escola fazer sentido na vida do aluno, precisa guiá-lo a partir de práticas pedagógicas eficazes, de acordo com a subjetividade e individualidade de cada educando. Cabe refletir que, no momento de apropriação deste discurso pelo professor, poderá haver maiores rendimentos escolares, pois o aluno será estimulado, na perspectiva do letramento, com ações nas quais o uso da escrita, da leitura e da linguagem será desempenhado em âmbitos reais para o seu uso. Esse estímulo pode conduzir a uma menor evasão escolar, já que o discente, mediante tais práticas, poderá compreender a importância das linguagens, da leitura e da escrita alinhadas a suas necessidades individuais e coletivas (ELIAS, 1997; FRITSCH, 2015). Vale refletir ainda que:

---

<sup>15</sup> Os gêneros concentram uma gama de variedades, pois instauram-se nas mais diversas esferas sociais perpetradas pela linguagem que regem a atividade de nós, humanos. “[...] essa diversidade de gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

<sup>16</sup> É pertinente dizer que a cultura de referência do aluno pode ser um delimitador para conduzir os envoltimentos dos discentes com o mundo da leitura e da escrita. Esse pode ser um passo inicial para, então, o professor apresentar textos que também julgue pertinentes no(s) contexto(s) de ensino e de aprendizagem de língua(s).

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Kleiman (2005, 2007) também chama atenção para as ações que a escola deve ou pode promover, a fim de considerar que determinadas práticas promovam habilidades e competências não apenas baseadas nas ações tradicionais, como o ensino de gramática normativa ou produções escritas pelos alunos, mas para além destas, como, por exemplo, a Libras na escola, capaz de gerar “[...] experiências escolares significativas que privilegiem esta experiência visual” (LEBEDEFF, 2010, p. 176).

Esses apontamentos mostram um cenário que precisa ser firmado e entendido por nós, professores, e pelos alunos: *a importância da escrita e da leitura em diferentes âmbitos sociais*. Assim, a escola precisa promover ações voltadas a “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), mas não somente a escrita, como as outras linguagens. Em adição a essas ideias, a ótica do ensinar pode ser corroborada de diversas formas, dependendo dos objetivos e das escolhas metodológicas adotadas pelo docente em seu percurso profissional. Sob essas perspectivas, cabe acentuar ainda que

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Visto que escrever e ler são imprescindíveis para a compreensão do mundo, precisamos orientar e ensinar; pensar no planejamento, nas estratégias de ensino e de aprendizagem<sup>17</sup>, na procura de temas e abordagens os quais implicam “[...] uma nova postura do professor em sala de aula, de forma a imergir os alunos em práticas

---

<sup>17</sup> Esses também são processos de (multi)letramento(s), onde o professor aciona seus conhecimentos, suas habilidades e competências, pensa, recorre a leituras, textos, vídeos para, dessa forma, organizar seu trabalho na escola.

significativas” (CORREIA, 2016, p. 260), pois as demandas atuais e a importância do uso da leitura e da escrita no mundo contemporâneo mobilizam novos envolvimento com a língua(gem). Entende-se, assim, o letramento não (apenas) como sinônimo de função social, mas como possibilidades de experiências interligadas às ações sociais e vivências dos alunos no que tange às diversas aprendizagens que se relacionam, principalmente, com a língua(gem). Visto assim, bem como pensando nessas proposições para a escola, o Ensino Médio, no contexto brasileiro, precisa reformular determinadas práticas com a intenção de ofertar experiências de maior qualidade e sentido<sup>18</sup> (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016), de forma que o discente possa assimilar e integrar os conceitos e estudos às práticas contíguas reais da vida cotidiana (SOARES, 2003, 2004; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; CORREIA, 2016).

Esses novos cenários educacionais perpassam também outras e novas maneiras de estimular no aluno heterogêneas habilidades e competências relacionadas às produções de narrativas e diferentes práticas de interação e socialização, apresentando contextos diversos, com a intenção de enriquecer e possibilitar experiências de (multi)letramento(s) que se integrem à leitura e à escrita. Compreendo essas acepções através das novas práticas e eventos de (multi)letramento(s) que ocorrem nos espaços de aprendizagens. Tais práticas vêm congregando entendimentos de que o letramento acontece em circunstâncias intrinsecamente motivadas por algum professor, aluno, texto, em variados contextos e a todo momento. Dessa maneira, os alunos, ao ingressarem na escola, na ótica do letramento, poderão aprender por meio de processos mais relevantes e expressivos no decurso da aquisição da linguagem se envolvendo em situações onde a leitura e a escrita demarcam uma função social na e para além da escola (HEATH, 1982,1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 1994; SOARES, 2003, 2004; BRASIL, 2018; TEMOTEO, 2019).

Na busca por práticas de (multi)letramento(s) e eventos de (multi)letramento(s) no Ensino Médio brasileiro, percebemos que, quando se trata de letramento, este conceito vai ao encontro a pesquisa sobre alfabetização e vice-versa, principalmente nos ciclos iniciais do ensino fundamental (SCHUMACHER,

---

<sup>18</sup> Nas situações onde emergem a língua e a linguagem, cada contexto pode ser repleto de sentidos diferentes, construções diferentes, semioses que convergem no processo de significação e no processo de produção de significados, oportunos em um determinado espaço-tempo.

2014). Há pesquisas que estudam essas práticas voltadas à leitura e à escrita com alunos do 3º ano do Ensino Médio (COELHO, 2009), averiguando as atribuições de professores, sob a perspectiva da leitura e da escrita, para desenvolvimento de competências linguísticas (AMARAL, 2010). Existem trabalhos que enfatizam o uso de música, explorando diversidades textuais e discursivas na sala de aula (BIAVATI; SANTOS, 2016), assim como estudos relacionados aos letramentos rurais e suas concepções de usos e significações nas e das práticas mediadas pelo ato de escrever e ler, dentro e fora da escola (BATTISTI, 2016). Tais perspectivas mostram que, quando a escola firma a importância das práticas sociais que a leitura e a escrita assumem na sociedade, estas não cabem apenas na escola, mas também em outros espaços, como o local de trabalho, a igreja, bandas musicais, reiterando a necessidade de dominar tais competências nessas comunidades.

Ainda com o foco no Ensino Médio, há outros desafios a superar, com a finalidade de aprimorar, no discente, suas capacidades linguísticas. Esses desafios precisam ser repensados, desde a formação do profissional da educação às estratégias de aquisição de conhecimentos para estimular o aluno, a fim de afeiçoar-se e assimilar a função social da escrita e sua importância nos diferentes espaços (KLEIMAN, 2007; RUIZ; DIAS, 2016; BATTISTI, 2016; CORREIA, 2016). Visto assim, como já dito, práticas e problemáticas sobre o letramento se estabelecem, em suma, nos estudos voltados à alfabetização e suas relações com a linguagem. É necessária, portanto, a efetivação de estudos que viabilizem propostas para refletir sobre essa abordagem teórica no Ensino Médio e tornar os estudos de letramento mais inclusivos e integrados aos conhecimentos que se instituem durante a vida escolar dos discentes; também entender a cultura de referência do alunado, o que pode demarcar pistas para a organização do trabalho pedagógico nas aulas de língua materna onde emergem a leitura, a escrita e a fala.

Referência no campo da Linguística do Texto, Marcuschi (2003, 2010) ressalta que o ensino de fala e escrita deve estar diretamente relacionado aos contextos contemporâneos, de forma que o discente possa integrar e associar tais saberes à vida cotidiana. Dessa maneira, é o professor, não somente o de língua portuguesa, que deverá orientar o aluno a desenvolver suas habilidades e competências durante sua trajetória escolar. Logo, centralizar os estudos em língua portuguesa na gramática não cabe mais, quando somente esta perspectiva, sem considerar outras formas de trabalhar com a língua(gem). Precisamos compreender

que, para amenizar o fracasso sobre os saberes que se consolidam a partir da leitura e da escrita, há de se pensar novas estratégias para o ensino de gramática, incorporando esta aos contextos inter e transdisciplinares, com as novas formas de ler e entender o mundo (FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; FAZENDA, 2014; BATTISTI, 2016; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; BRASIL, 1997, 1998, 2018).

Essas novas formas de ensino precisam ser firmadas no Ensino Médio. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que a superação do fracasso no Ensino Médio também depende de práticas que consolidem competências. Sob esse viés, é importante compreender a prática social da escrita e da leitura, pois é dessa forma que o aluno dessa etapa de ensino poderá, nas propostas que reflitam sobre as diferentes realidades escolares, entender e compreender o mundo e suas subjetividades (HALL, 1997). Dessa maneira, refletir sobre o letramento é respaldar que nele consiste a ideia de entender, sob a ótica da linguagem, as diferentes conjunturas textuais e discursivas relacionadas às experiências e práticas sociais de interação. Freire (1987, 2009) diz que entender a realidade do aluno é concretizar efetividades nas práticas de letramento, ainda que na escola haja um distanciamento sobre o que se ensina para a vida. O processo de ensino não se estabelece em somente transmitir conhecimentos e teorias, mas criar e oportunizar inferências para a solução de problemas (FREIRE, 1987, 2009; LÉVY, 2010; FREITAS; FOSTER, 2016).

Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), para que o discente possa vir a ler e escrever, há saberes que precisam ser firmados desde o processo de alfabetização, tais como o domínio do código e suas segmentações, para atribuir, então, sentido e coerência sobre o texto que o aluno lerá e escreverá. Essa perspectiva não se distancia do que se pensa para o Ensino Médio, fase escolar em que o aluno deverá consolidar proficiência discursiva e linguística a partir de diferentes gêneros e suportes textuais e discursivos, agregando esses fatores a sua formação pessoal<sup>19</sup>. Nós, professores, somos responsáveis por orientar, conduzir e avaliar os diferentes graus e habilidades dos alunos, ofertando-lhes “seleção de procedimentos de leitura

---

<sup>19</sup> Conhecer textos diversificados na escola pode ser um fator ponderante para envolver os alunos em práticas sociais de leitura e escrita que signifiquem sua formação pessoal. Um exemplo disso é quando o professor trabalha o gênero textual currículo que, mais tarde, os alunos precisarão dominar para se candidatar a entrevista/vaga de emprego.

em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 57).

Considerando os apontamentos registrados, vejo a necessidade de nós, professores e professoras, dominarmos e compreendermos as manifestações em torno das práticas e eventos de multiletramentos, os quais podem ser introduzidos por letramentos distintos que, em conjunto, convergem para os multiletramentos. Oportunizar ao aluno textos que sejam relevantes no mundo real, avaliando as potencialidades e seu desenvolvimento de aprendizagem na escola, é imprescindível para que, mais tarde, o docente possa aprimorar e conduzir a leitura de outros textos, com outros códigos, com discursividades e narrativas que levem o aluno a aprimorar e qualificar sua competência linguístico-cognitiva<sup>20</sup> (ROJO, 2012; SOARES, 2016; LÉVY, 2010).

Diante das bases teóricas apresentadas e dos envolvimento das modalidades linguísticas e da Libras com esses estudos, na próxima seção, trataremos de situar essas modalidades para pensar no(s) letramento(s) enquanto perspectiva bimodal e bicultural, já que esse conjunto teórico, em suma, privilegia as modalidades de língua escrita e oral. Portanto, compreender esses conceitos e explicações sobre os fenômenos ao redor da língua(gem) se faz necessário para ler e entender as interações e as práticas de ensino e de aprendizagem evocadas na pesquisa-ação colaborativa.

## 2.2 LÍNGUA(S), BIMODALIDADE E VARIAÇÃO: APRENDER PARA ENSINAR

A diversidade linguística é evidente em todo o mundo. Por mais que essa diversidade se caracterize em distintas regiões, todas as línguas possuem certas semelhanças e contrastes (SILVA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2011, 2014). Esse panorama precisa estar presente na escola. Compreender as sincronias e diacronias

---

<sup>20</sup> É entendido esse conceito, também, a partir das prescrições da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018). Um exemplo sobre a competência linguístico-cognitiva pode ser verificado a partir da leitura, que, além de uma atividade social, também é um processo cognitivo constituído de sentidos construídos por pessoas inseridas em práticas sociais, num tempo histórico, numa dada cultura (KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 2003, 2004; COELHO, 2009).

das diferentes línguas é necessário para que se entenda que a língua(gem) se transforma e se encontra em inúmeros contextos, não apenas na gramática (MARCUSCHI, 2003, 2010). Assim como as línguas orais variam de diferentes formas (SILVA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2011, 2014), as línguas de sinais também variam, dependendo do espaço e do tempo em que se encontram (SILVA, 2014; CASTRO JÚNIOR, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004).

As línguas viso-espaciais e as línguas orais “passam pelo processo contínuo e gradual de variação e mudança, seja por motivações internas, seja por contato com outras línguas de sinais ou orais” (SILVA, 2014, p. 3). Na língua de sinais, essas variações podem ser referidas de diferentes formas, a partir de seus parâmetros linguísticos (SILVA, 2014; CASTRO JÚNIOR, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004). Sendo assim e pensando em variações que emergem nas línguas, o “processo de interface entre a modalidade oral-auditiva e modalidade viso-espacial não pode ser considerado uniforme. A percepção visual do gesto articulatório do interlocutor não é homogênea, pois a fala não é uma linguagem homogênea” (CASTRO JUNIOR, 2011, p. 38). Logo, essas variações podem se dar em todos os níveis linguísticos: fonético, fonológico, semântico, sintático e pragmático.

Observar essas diferenças que caracterizam e enriquecem as línguas podem valorizar e significar as práticas escolares. Uma vez que o professor de língua(s) inclui outros conhecimentos linguísticos<sup>21</sup> além dos gramaticais no percurso da aula, esta pode se tornar mais reflexiva. Para compreender as transformações e manifestações da língua, é preciso identificar fatores históricos, sociais, cognitivos, sincrônicos e diacrônicos. Desse modo, “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais [...] da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 70).

---

<sup>21</sup> Em continuidade com a abordagem do conhecimento linguístico, partimos e seguimos o trabalho e as práticas de linguagem cercadas pela leitura, pela fala, pela escrita e pela sinalização de modo que os alunos possam, de acordo com as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa “pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19). Nesse sentido, na pesquisa-ação propomos, com o apoio da BNCC, que o trabalho reflexivo com os conhecimentos e competências linguísticas necessita de “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Atuando no Ensino Médio desde 2014, destaco que a variação linguística é entendida como conteúdo do currículo do 1º ano do Ensino Médio Politécnico. Logo, quando discuto as relações e contrastes entre os tipos de linguagem e da língua, nas aulas de Português, noto que os alunos não estão habituados a esse modo de discussão. Além disso, quando questiono sobre suas relações com as aprendizagens na disciplina de língua portuguesa, evidencia-se que as questões que se distanciam da gramática normativa são consideradas como errôneas por grande parte dos alunos. Nesse sentido, entendo que a aula de língua portuguesa, além de ser reflexiva (MIKUKAMI, 1996; VEIGA, 2007, 2008), precisa estar firmada em demandas reais e locais de uma comunidade. Dessa maneira, integrar dúvidas e aspirações dos discentes só gera benefícios quando se adota uma perspectiva interdisciplinar, de acordo com as necessidades e problemas contemporâneos (FREIRE, 1987; MARCUSCHI, 2003, 2010).

Refletindo sobre as potencialidades no ensino de língua portuguesa, como já mencionado, abordar os tipos de linguagem é compreender as diferentes manifestações e expressões sobre a linguagem e a linguística. Normalmente, quando questiono os educandos sobre os tipos de linguagem, logo identificam a Libras como uma linguagem verbal. Nessa ótica, cabe ao professor salientar que a modalidade desse idioma é diferente de uma modalidade oral, que o que é verbal numa língua pode não ser em outra. Assim é o sinal, que na Libras faz parte de uma linguagem verbal, pois é a palavra dessa língua. Já, numa língua oral, o sinal se enquadra em uma linguagem não verbal. Os estudos linguísticos apontam três modalidades de língua. A primeira modalidade está nas línguas orais-auditivas. A segunda modalidade é a visual-gráfica ou viso-espacial, que se estabelece mediante o uso de sinais. A terceira e última modalidade se evidencia nas línguas a partir da representação escrita (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; FLORES, 2015; FONSECA, 2015).

Essa primeira análise pode ser pertinente para identificar semelhanças e diferenças entre as línguas orais e as línguas de sinais. Na língua portuguesa, temos a palavra enunciada de forma oral ou escrita; na língua de sinais, há o sinal e a sua representação escrita<sup>22</sup>. Essa possibilidade de discussão já é introdução para uma

---

<sup>22</sup> No Brasil, usamos o *SignWriting* para materializar de forma escrita a Libras. É importante destacar que o *SignWriting* é utilizado como recurso de escrita por poucas comunidades surdas. Aqueles que mais fazem uso são os surdos das universidades, já que essa modalidade da língua de sinais, no

prática interdisciplinar, integrando uma concepção bimodal nas aulas de língua portuguesa. A Libras, como uma língua viso-espacial, é um sistema do qual a comunidade surda do Brasil faz uso para as mais diversas formas de interação e comunicação (QUADROS; KARNOPP, 2004; FLORES, 2015; FONSECA, 2015). Pensar nela e em suas possibilidades de integração nas aulas de língua é reconhecer as potencialidades de ensino que, enquanto professores, podemos empreender na escola. Uma vez que falamos dessa língua, torna-se pertinente compreender alguns de seus aspectos linguísticos.

Nesse constructo, é interessante destacar que, em minhas interações com diferentes pessoas, muitos pensam que a Libras se trata de gestos e que esses representam as línguas orais-auditivas. As referências que serão apresentadas a seguir mostram que é possível comparar essas línguas. No entanto, a compreensão se dá a partir de sua modalidade. Entre esses e outros mitos sobre a Libras, ‘*desconstruí-los*’ é um processo que demanda estudos específicos em língua de sinais, pois, como qualquer língua e suas especificidades, a língua de sinais brasileira faz uso de movimentos gestuais e expressões faciais que, quando expressas, percebemo-las pelos olhos a partir da visão, assim como os sons emitidos na língua portuguesa são percebidos pelos ouvidos a partir da audição (GROSJEAN, 1994a, 1994b; QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011; FLORES, 2015; FONSECA, 2015; RUIZ; DIAS, 2016). Cabe ressaltar que outras experiências de língua podem ser entendidas, como as experiências das pessoas surdocegas, que fazem uso de diferentes recursos comunicacionais, a fim de exteriorizar o seu pensamento, por meio da Libras tátil<sup>23</sup>.

Embora possamos analisar essas diferenças, elas não consistem apenas na utilização de diferentes canais para que aconteça e se entenda o processo de comunicação, mas as distinções também se encontram nas estruturas gramaticais,

---

Brasil, se concentra, em suma, nas pesquisas acadêmicas. Em muitos casos, os surdos, em seu percurso de escolarização e em seu envolvimento com a modalidade de língua escrita, recorrem ao português, língua que lhes é ofertada nas escolas em seu percurso de aprendizagem (LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; LODI *et al.*, 2009).

<sup>23</sup> Pessoas surdocegas não possuem os sentidos da visão e da audição, ou seja, não escutam (língua oral) ou veem (língua de sinais) uma língua. Logo, a língua de sinais sinalizada na mão, ou Libras tátil, é uma forma sensorial de compreender uma língua de sinais. No caso das pessoas surdocegas, a comunicação pela Libras tátil caracteriza a forma como elas *sentem* a língua para entender o mundo. Novamente, podemos potencializar as formas da comunicação entre os humanos, entendendo que sempre caminhamos na busca de uma língua(gem) para nos fazermos entender num determinado espaço e tempo.

específicas de cada língua: possuem unidades mínimas que, em conjunto, constituem unidades mais complexas e materializam o pensamento (GROSJEAN, 1994a, 1994b; QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011; FLORES, 2015; FONSECA, 2015; RUIZ; DIAS, 2016). Em outras palavras, tanto as línguas orais quanto as de sinais possuem níveis linguísticos que as caracterizam a partir de suas modalidades, como o nível fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e pragmático (QUADROS; KARNOPP, 2004; FIGUEIRA, 2011).

Nas formas fonológicas da língua portuguesa, podemos encontrar os fonemas, que possuem valor contrastivo e se combinam para formar os morfemas e, assim, as palavras. No Português brasileiro, os fonemas /d/, /s/, /r/, /a/ e /u/ formam a palavra SURDAS. Uma vez que encontramos as unidades mínimas do som, que são os fonemas, na morfologia podemos encontrar as menores unidades de significação: os morfemas. Os morfemas da língua são denominados de desinência, raiz, radical, afixo, tema e vogal temática. No nível fonológico, a palavra exemplificada anteriormente {SURD-} {-A} {-S} possui morfemas específicos, separados pelas chaves; cada uma dessas estruturas é dotada de significação específica. O radical {surd-} caracteriza o conceito *surda* e não ouvinte, logo o morfema {-a} indica o gênero feminino, e o morfema {-s} possibilita compreender que se trata de uma ideia relacionada ao plural dessa palavra (SILVA, 2003).

No nível da sintaxe, é possível considerar que as palavras podem se combinar com outras, a fim de formar frases, períodos e orações. Além disso, “precisa ter um sentido em coerência com o significado das palavras em um contexto, o que corresponde aos níveis semântico (significado) e pragmático (sentido no contexto: em que estão sendo utilizadas essas palavras)” (FIGUEIRA, 2011, p. 29). Logo, o sentido semântico precisa ir ao encontro do sentido morfossintático. Com essas considerações sobre a língua oral, denota-se que o que consideramos palavras, na língua oral-auditiva, na língua de sinais, o sinal é então esse item lexical. Ressalta-se que, ao conhecer a língua visual, não devemos considerar apenas “ver, discriminar, memorizar, mas um trabalho (meta) linguístico do sujeito sobre a língua, os movimentos enunciativos aos quais o sujeito recorre, a subjetividade que põe em evidência as escolhas lexicais, a construção sociocognitiva do sentido” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 29) que essa difunde. Portanto, o trabalho (meta) linguístico do sujeito sobre a língua(gem), os movimentos

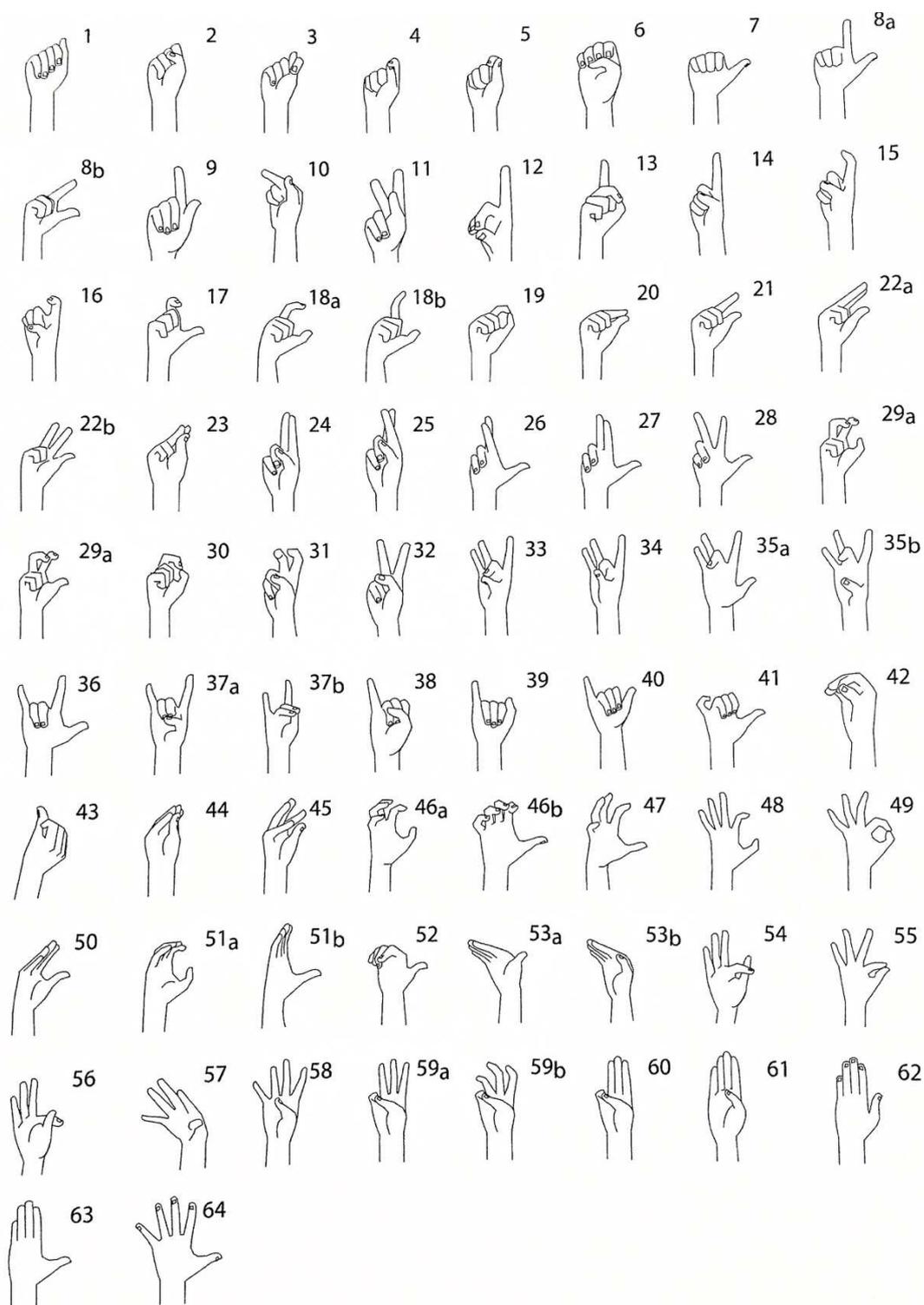
enunciativos que os sinalizantes recorrem corrobora para o processamento linguístico da Libras (CASTRO JÚNIOR, 2011).

Os itens lexicais da Libras são formados a partir de diferentes combinações, as quais denominamos como *parâmetros da Língua Brasileira de Sinais*. Esses parâmetros são: configuração da mão, ponto de articulação, orientação, movimento e expressões faciais ou corporais. A partir da combinação desses parâmetros, na língua de sinais, ocorre o processo de sinalização, a fim de formar palavras, frases, períodos e orações (QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011; FLORES, 2015; FONSECA, 2015; RUIZ; DIAS, 2016).

A configuração da(s) mão(s) é um dos elementos da fonologia da Língua Brasileira de Sinais. Elas são as formas que as mãos assumem a fim de sinalizar uma palavra. Esse processo pode ocorrer através de mecanismos datilológicos (utilizando o alfabeto manual), como também por meio de outras configurações articuladas através da mão para representar diferentes sinais.

Na Figura 1, têm-se sessenta e quatro configuração da(s) mão(s), que representam uma das especificidades fonético-fonológicos da Libras (PIMENTA; QUADROS, 2010; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011).

Figura 1 - Configurações de mão na Libras



Fonte: Figueira (2011, p. 5).

A configuração da mão associa-se a outros parâmetros linguísticos no ato de sinalização. A quantidade de configuração de mão já esteve abaixo das 64 ilustradas pelo Quadro 1. Na medida em que, a partir do uso, percebem-se novas configurações, estas vão sendo incorporadas ao conjunto de configurações de mão já estabelecido por meio de pesquisas e estudos dedicados à Libras (PIMENTA; QUADROS, 2010; CASTRO JÚNIOR, 2011).

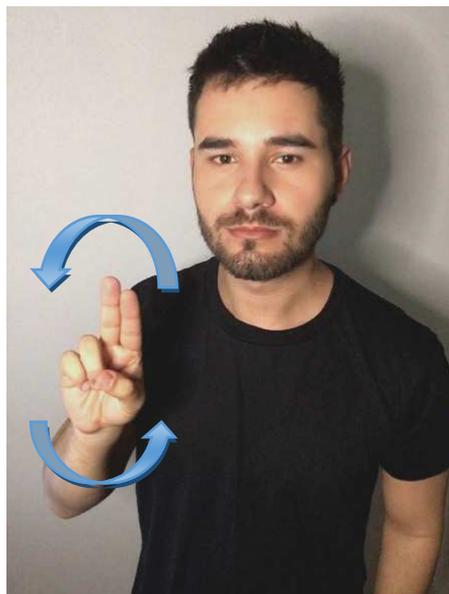
Na Figura 1, podemos ver como se configuram as mãos para o processo de sinalização de diferentes sinais. Os sinais USAR e NOME possuem configuração da mão 24, porém o movimento é diferente, como indicam as setas de orientação nas figuras a seguir.

Figura 2 – Sinal da palavra NOME



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3 - Sinal da palavra USAR



Fonte: Elaborada pelo autor

Como é possível verificar, nas Figuras 2 e 3, na sinalização de NOME e USAR, é preciso formar a configuração da mão 24. Contudo, o movimento realizado diferencia e caracteriza o sentido atribuído aos sinais a partir das convenções linguísticas. Quando ensino Libras para os ouvintes, sempre menciono que, de fato, as configurações de mão caracterizam-se como o 'alfabeto' da língua de sinais, já que, em grande parte, suscitam as possibilidades de construção de outros sinais. É preciso salientar, contudo, que a Libras se constitui também por outros elementos, como será discutido na sequência.

O ponto de articulação, então, é outro parâmetro da língua de sinais. Este se caracteriza por ser o lugar onde se localiza a mão configurada, que pode ir ao encontro do corpo, tocando-o ou não. Uma vez em que a mão não toca o corpo, esta se encontra em um espaço neutro vertical (da metade do corpo até a cabeça), bem como podemos localizá-la em um espaço neutro horizontal (à frente de quem está sinalizando) (FIGUEIRA, 2011; CASTRO JÚNIOR, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004). Como exemplos, os sinais PRONTO, USAR e CASA, Figuras 4, 2 e 5, respectivamente, são realizados em um espaço neutro, à frente do corpo.

Figura 4 - Sinal da palavra PRONTO



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 5 - Sinal da palavra CASA



Fonte: Elaborada pelo autor

Por sua vez, os sinais ENTENDER e CONSCIÊNCIA (Figuras 6 e 7) são realizados na testa, quando as mãos a tocam.

Figura 6 - Sinal do verbo ENTENDER



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 7 - Sinal do substantivo CONSCIÊNCIA



Fonte: Elaborada pelo autor

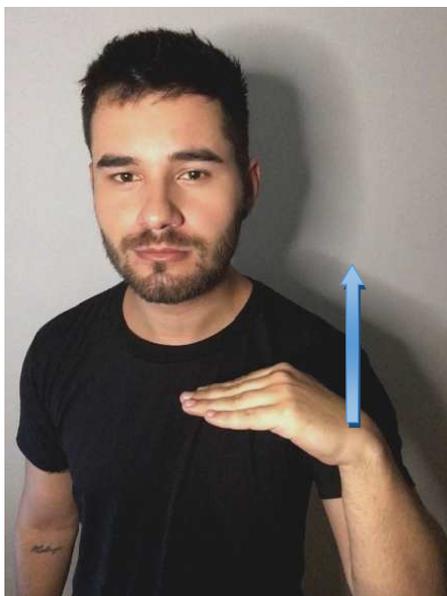
As Figuras 3, 4 e 5, então, representam a configuração do sinal no espaço neutro. O sinal PRONTO é sinalizado seguindo a ordem da configuração da mão 34, entrecruzando para a 64. O sinal CASA, enunciado com o uso da configuração da mão 61, bem como o sinal USAR, apresentado anteriormente, não necessita tocar o corpo para que seja compreendido o seu sentido. Por isso, seu ponto de articulação

é neutro. Isso é diferente para o sinal ENTENDER, (Figura 6), configuração da mão 64, e CONSCIÊNCIA (Figura 7), enunciados a partir da configuração da mão 18a, os quais precisam tocar o corpo, em específico a cabeça e a testa, para corresponder a seu significado.

O movimento é outro parâmetro da língua de sinais. Na Libras, um sinal pode ou não ter movimento. Os sinais ENTENDER e CONSCIÊNCIA não possuem movimento, mas, para a produção de USAR e NOME, há movimentos. O movimento para o sinal USAR é circular, como demarcam as setas de orientação da Figura 2. Na Figura 3, o sinal NOME é feito pela configuração da mão 24, e um movimento da esquerda à direita.

A(s) orientação ou direcionalidade(s) são marcadores que mostram as direções acionadas no processo de sinalização, ou seja, a direção que a mão toma para denotar uma significação em um item lexical. “Assim, [...] alguns sinais [...] se opõem em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER e APAGAR [...]”, conforme aponta Figueira (2011, p. 30), ilustrados na sequência.

Figura 8 - Sinal do verbo SUBIR



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 9 - Sinal do verbo DESCER



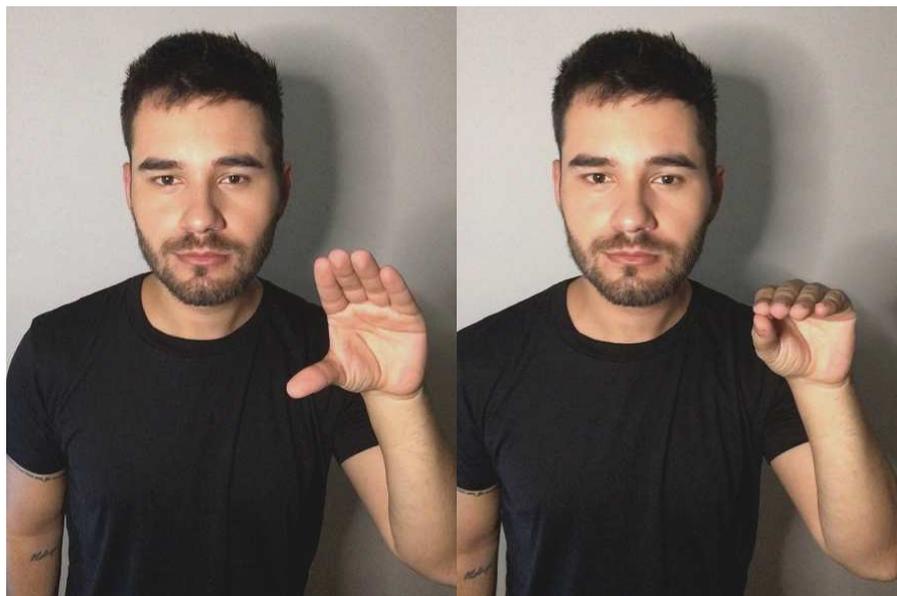
Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 10 - Sinal do verbo ACENDER



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 11 - Sinal do verbo APAGAR



Fonte: Elaborada pelo autor

A orientação e a direcionalidade são importantes no processo constitutivo da(s) língua(s) de sinais, porque a produção de um sinal com movimentos esdrúxulos<sup>24</sup> ou com difícil execução não é viável, "já que a tendência das línguas é a economia e a agilidade na compreensão entre emissor e receptor" (CASTRO JUNIOR, 2011, p. 110).

Por fim, as expressões faciais ou corporais também são importantes para a realização e a compreensão adequada dos sinais. De acordo com esse parâmetro, por exemplo, podemos "movimentar as bochechas, os olhos, a cabeça, as sobrancelhas, o nariz, os lábios, a língua e o tronco" (CASTRO JUNIOR, 2011, p. 35). Vê-se que muitos dos sinais citados acima, para um sentido completo, em sua configuração, devem valer-se das expressões, como no caso do sinal COITADO. Há sinais feitos apenas com a bochecha, como a palavra INDIGNAÇÃO. As Figuras 12 e 13 ilustram algumas das expressões que fazem esse papel.

---

<sup>24</sup> Movimentos esdrúxulos são aqueles extravagantes ou *densamente carregados*, dificultando a execução e prática desse parâmetro da Libras.

Figura 12 - Sinal de COITADO



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 13 - Sinal do conceito INDIGNAÇÃO



Fonte: Elaborada pelo autor

Como é possível verificar pelas Figuras, as expressões são relevantes para a compreensão e formação do sinal, como no caso de COITADO, Figura 12, quando, além da sinalização utilizando a configuração da mão 35a em contato com o peito, a expressão de tristeza se faz necessária. No caso de INDIGNAÇÃO, Figura 13, contudo, estabelece-se a convenção e o sentido apenas pela expressão. As

expressões são unidades fundamentais, pois constituem todo o ato comunicacional, pois as expressões carregam emoção a fim de transmitir e comunicar a partir da língua(gem).

Na língua oral, a entoação é um dos elementos relevantes para compreender as emoções emitidas pela fala. Na língua viso-espacial, neste caso, a Libras, a expressão denota esse sentido. Assim, as expressões demarcam os estados emocionais da língua de sinais, mediante o sentido que o locutor quer transmitir ao interlocutor. Outros estudos gramaticais também podem ser efetivados a partir de diferentes olhares e pontos de vista. Levando em consideração as reflexões mencionadas, ao encontro de estudos de Quadros e Karnopp (2004), Castro Júnior (2011) e Figueira (2011), ressaltamos que as estruturas dessas línguas possuem suas características para dar conta de suas funcionalidades, e para seus emissores poderem fazer uso, bem como interagir a partir delas.

Portanto, vejo que a diversidade cultural e de linguagens perpetra o(s) letramento(s) bimodal e bicultural. A partir do contato entre as línguas na sala de aula que, em comunhão, convergem para o multiletramento, entende-se que a ideia do multiletramento é viável neste estudo. Para compreender e situar tal conceito, é necessário conhecer as produções de significados presentes nas interações das juventudes, nos modos de ser e nas formas como os alunos vêm se envolvendo com as linguagens contemporâneas presentes nos espaços sociais e digitais. Nas próximas reflexões, haverá um alinhamento entre o(s) (multi)letramento(s), tecnologia(s), escola e juventude(s) na contemporaneidade, pautadas pela língua e pela linguagem.

### 2.3 CONHECENDO AS JUVENTUDES, A(S) LÍNGUA(GEM) E OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA SIGNIFICAR O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S)

Falar em juventude, em tempos contemporâneos, possibilita construir um imaginário para o jovem conectado às redes sociais. É comum escutar falas sobre o comportamento dessa nova geração, principalmente nos aspectos interacionais que vêm ocorrendo continuamente nas plataformas digitais (TAPSCOTT, 2010; PALFREY; GASSER, 2011).

Tão perto desse imaginário está a escola, local que os adolescentes, em especial aqueles do Ensino Médio, devem frequentar, a fim de trilhar um percurso de formação e aprendizagens para além dessa etapa escolar. Pensando nesse cenário, pesquisas apontam que nem todos os espaços estão preparados para compreender o comportamento dessa nova geração. Se o aluno não se identifica com esse espaço, ocorre um distanciamento desse indivíduo da escola, dos estudos e das diferentes maneiras de interação que esse sujeito possa vir a ter (FREIRE, 1979; TAPSCOTT, 2010; PALFREY; GASSER, 2011; FRITSCH, 2015; VIEIRA; MUNARO, 2019).

A nova identidade do ensino médio, como etapa da educação básica de atendimento universal, impõe uma mudança na cultura e nas práticas escolares. Diante da massificação e da universalização do acesso oportunizado pelas políticas públicas, associado ao crescente acesso às redes mundiais de comunicação e, por conseguinte, do aplainamento das informações produzido na atualidade, o sistema escolar e o professor do ensino médio vivenciam essas modificações culturais contemporâneas em seu cotidiano (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 334).

A mudança na cultura e nas práticas escolares se estabelece em todo o espaço escolar. Levar em conta que o acesso às tecnologias vem e está modificando muitas instituições de ensino e também as aulas de língua(s) é pertinente no momento atual. Precisamos traçar novos caminhos para envolver o alunado com as linguagens, mobilizar espaços, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de construir inovadores modos de produção, circulação e recepção de discursos que coexistem nas interações deste século. As formas de construir inovadores espaços, maneiras de circulação e recepção dos discursos contemporâneos pode implicar, por exemplo, em práticas de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Próximos dessa conjuntura estamos nós, professores de língua materna. As demandas que surgem para o ensino de língua revelam a necessidade de se repensar e reestruturar a sala de aula, a escola, as práticas pedagógicas, as didáticas, bem como as relações entre professores e alunos.

Por essa razão, nós, professores, precisamos identificar que as interações (VIGOTSKI, 2000, 2002; BORTONI-RICARDO, 2011), também digitais, são práticas que se instauram nos mais diversos momentos, sejam no processo de escrita, de leitura, no compartilhamento de ideias, vídeos, fotos, interpretações de sentidos entre outros, produzindo significados no mundo (KLEIMAN, 2007; LÉVY, 2010;

ROJO; MOURA, 2012; CUNHA 2018; BRASIL, 2018; VIEIRA; MUNARO, 2019). Nesse sentido, é válido ressaltar que:

É incontestável que se está vivendo um novo sistema de comunicação, centrado nas tecnologias de informação. Essa revolução tecnológica, principalmente pelo uso crescente de aparelhos celulares (smartphones) está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Pensar em práticas sociais é pensar que o uso da linguagem está, obrigatoriamente, ligado a contextos específicos e à busca de sentidos que circulam nesses contextos (CUNHA, 2018, p. 86).

Seguindo esta reflexão, as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita não se sobressaem somente na escola; elas emergem também nos espaços virtuais, por meio de novas leituras e possibilidades de interpretações. Esse mundo torna-se um conjunto que marca os diferentes sentidos do multiletramento, considerando suas funções e formas de significar os mais diversos grupos sociais. Dessa maneira, agrega-se a esse pensamento, o fato de que a BNCC apresenta como competência geral: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2018, p. 9). Vê-se tal indicação alinhadas às conveniências do aluno contemporâneo, pois, uma vez que tais aptidões são despertadas e colocadas em prática na escola, o aluno será capaz de se “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Diante dessa abordagem, podemos reconhecer que as tecnologias criam e recriam as possibilidades de se entender a linguagem para o ser humano se comunicar, ou solucionar problemas da vida social, acadêmica e individual. Quando fazemos uso desses conhecimentos que desenvolvemos, estamos concentrando uma gama de aprendizagens e experiências (LARROSA, 2002) que presenciamos e construímos num dado momento no tempo. “Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação” (HALL, 1997, p. 17). Essa troca cultural é nítida com o apoio das tecnologias da informação, alguns exemplos de ferramentas digitais que

cumprem essas finalidades são o *Hand Talk*, o *VLibras* e o *ProDeaf*<sup>25</sup>. Essas ferramentas podem ser úteis para pesquisa de glossário de sinais, práticas pedagógicas na escola de surdos e ouvintes. Entretanto, mesmo sendo instrumentos digitais que oportunizam o conhecimento da língua de sinais em contextos de especificidades linguísticas, torna-se necessário um olhar mais atento aos indivíduos que irão utilizá-las, pois, em seu processo de pesquisa e tradução, essas ferramentas apresentam fragilidades principalmente no tocante à interpretação de palavras homônimas. É imprescindível um professor ou tradutor e intérprete fluente em Libras para nortear e orientar diferentes problemáticas que venham a surgir no âmbito escolar. Por exemplo, numa perspectiva de aprendizagem onde emanam dúvidas linguísticas sobre essa determinada língua, é relevante a presença de um profissional que conheça mais densamente essa língua na sala de aula (CORRÊA; CRUZ, 2019a; CORRÊA *et al.*, 2018; VIEIRA *et al.*, 2015).

Esses artefatos tecnológicos têm a função de traduzir conceitos, para isso precisamos digitar ou falar uma palavra em língua portuguesa e, em seguida, esse recurso apresentará como a palavra pesquisada é (ou será) sinalizada em Libras. Nesse aspecto, observa-se que manusear esses instrumentos numa perspectiva de aprendizagem “pode permitir o acesso a microcosmos sociais limitados aos sujeitos que dominam seu código linguístico, como é o caso da Libras para sujeitos ouvintes; ou da língua portuguesa, para os sujeitos surdos” (VIEIRA *et al.*, 2014). Ao encontro desse pensamento, pode-se entender que, no acesso a essa tecnologia, emana uma possibilidade de (multi)letramento(s) devido à função social onde se estabelece a linguagem, à possibilidade de interação entre pessoas surdas e ouvintes, do mesmo modo que promove saberes e conhecimentos linguísticos sobre a língua de sinais e a língua oral que ali se encontram (LÉVY, 2010; VIEIRA *et al.*, 2015; CORRÊA; CRUZ, 2019a, 2019b).

Aliado a esse pensamento, como professor de língua materna do Ensino Médio, a busca por compreender e aplicar as ferramentas digitais emergiu quando, na sala de aula, percebi a pouca afeição dos alunos pelas práticas de cunho

---

<sup>25</sup> Salienta-se o destaque dessas ferramentas digitais nesta pesquisa, pois serão utilizadas com os alunos a partir dos alinhamentos mencionados no projeto de aprendizagem proposto para o contato com a Libras na escola de ouvintes. Além disso, após a prática com as tecnologias digitais, serão exploradas e detalhadas com maior atenção as funcionalidades dessas ferramentas a fins educativos.

tradicional que eu apresentava. Não menosprezo as práticas tradicionais<sup>26</sup>. Pelo contrário, penso que são pertinentes e necessárias, porém não são as únicas formas para se trabalhar com os saberes linguísticos. Posto isso, precisava, em minha formação enquanto professor, reestruturar a ótica que vinha desenvolvendo com os adolescentes nessa etapa escolar. Em perspectivas teóricas, foi necessária a busca por uma formação alinhada às demandas atuais, conhecer os novos espaços, as novas abordagens a fim de ressignificar as aulas de língua materna (EITELVEN; FRONZA, 2012; FREITAS; FOSTER, 2016). Seguindo esse pensamento, cabe reforçar que:

Mais uma vez, volta-se à questão da identidade do sujeito professor e do sujeito aluno: ambos estão em constante construção e reconstrução. Da mesma forma, quando o sujeito professor se modifica, a instituição escola também sofre o processo, uma vez que o movimento é dialético, e as mudanças ocorrem na comunidade em geral, pois a escola são os grupos que nela convivem: professores, alunos, funcionários, pais. Por meio dessas interações ocorre a modificação de uma cultura, já que educação não é somente conhecimento, mas envolve, além desse, crenças, hábitos, atitudes, costumes, habilidades (EITELVEN; FRONZA, 2012, p. 14).

Desse modo, é oportuno mencionar que a formação do professor é um fator tangível nas transformações e ressignificações da escola. Para a prática da sala de aula, compreender a realidade desta e alinhar aprendizagens que se instaurem de forma oportuna e precisa, na formação do aluno, pode ser fator marcante para uma prática mais efetiva e congruente a partir dos parâmetros pedagógicos (BRASIL, 2018). Logo, minhas aulas de língua assumiram uma nova postura, pautada não somente em objetivos, mas em desenvolver as habilidades e competências. Uma vez que percebia a desmotivação dos alunos com os textos impressos e até mesmo literários, procurei novos textos a fim de captar sua atenção. Por fim, não bastava somente entender a escola e a minha prática; era viável compreender as novas transformações sociais para, então, oportunizar espaços à oralidade, à leitura e à escrita em sala de aula, como também conhecimentos linguísticos diferentes, como os da Libras. Considero que essa reflexão também condiz com as práticas e eventos de (multi)letramento(s), já que a formação contínua do professor para conhecer novas ferramentas, identificar processos metodológicos, didáticos e pedagógicos se concentra sob um letramento acadêmico, que também se constrói a partir das linguagens.

---

<sup>26</sup> Não podemos negar que as práticas tradicionais existem nas instituições brasileiras. Nós, professores, podemos potencializar essas práticas, podemos reconstruí-las e desconstruí-las.

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 487).

Essas perspectivas embasam a ótica do letramento em relação aos processos de ensino e de aprendizagem na escola em sintonia com as práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, as práticas orais ou de sinais e as tecnologias (BRASIL, 2018). Uma vez que trabalho com a Libras e a língua portuguesa em sala de aula, além da promoção de um letramento bimodal e bicultural, podemos considerar também uma proposta de multiletramento, já que as diversas linguagens e percepções culturais permeiam o processo de construção da aula (SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 2007; ROJO; MOURA, 2012; BRASIL, 2018). Quando se faz uso de duas línguas de modalidades diferentes, entram em ação recursos sonoros, gestuais, visuais e corporais. Não só leitura e escrita em língua oral-auditiva são as modalidades possíveis, mas todos os conjuntos de recursos visuais, sonoros e corporais podem estar inseridos em uma determinada prática sob uma perspectiva interdisciplinar.

As leituras até aqui denotam um olhar específico para a compreensão das línguas orais e de sinais e a suas funções em algumas atividades interacionais, contextos digitais e na escola. Uma vez que se inclui a Libras no escopo da sala de aula, podemos reconfigurar os modos de ensinar nos âmbitos educacionais, até mesmo os modos de ver a inclusão, as relações entre a língua, a cultura e a identidade (FRONZA, 2012). Sendo assim, esses olhares mais atentos para a forma de ensinar<sup>27</sup> desencadeiam outras competências e habilidades que o aluno possa vir dominar e vivenciar em sua trajetória escolar (LAMBERT, 1990; LASAGABASTER, 2000).

Sobre as competências e habilidades que os alunos possam vir a dominar, é necessário visitar novas aplicações e possibilidades de ensino nas aulas de língua

---

<sup>27</sup> As formas de se fazer a aula e escolher os recursos para o processo de ensino prescrevem o trabalho do professor: escolher, conhecer, entender, planejar e aplicar. Nesses parâmetros, as escolhas metodológicas, bem como os recursos que serão adotados para o processo de ensino precisam ser de conhecimento do professor, que necessita selecionar tais ferramentas, entendê-las para, então, utilizá-las em seu planejamento e, por fim, se julgar pertinente, aplicá-las em sala de aula.

materna. Nesse sentido, retorna-se aos estudos de Oliveira (2009), que menciona as perspectivas da Linguística Aplicada e suas possibilidades de se incluir e se relacionar com teorias e abordagens empíricas diferentes, apresentando a ideia de uma Linguística Aplicada mais inclusiva. Como essa visão ganha espaço nesse estudo, refletindo-se no projeto de ensino, nas escolhas metodológicas e nos usos de diferentes recursos nas aulas de língua materna, pensou-se na adoção da metodologia *design thinking* (BROWN; WYAAT, 2010; MELLO, 2014; INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017) como abordagem de ensino, a fim de o aluno ter contato com inovadoras práticas no que concerne a seu desenvolvimento cognitivo e social nas aulas de Português e as relações com novas formas de materializar o pensamento a partir da língua (VIGOTSKI, 2000, 2002).

No século XXI, as transformações sociais e as mudanças em função das diferentes tecnologias digitais pedem que o professor se relacione com essas novas linguagens a fim de disseminar e propagar o conhecimento (MARTINS FILHO *et al.*, 2015). Posto isso, é perceptível que, além das linguagens, que se transformam no espaço e no tempo, as formas de ensinar e ser professor também mudam. Tais modificações e reconfigurações acompanham não apenas as juventudes atuais, mas todos aqueles que convivem e ministram aulas a esses grupos (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; TAPSCOTT, 2010; PALFREY; GASSER, 2011).

Assim sendo, a metodologia *design thinking* corrobora com essa linha de pensamento, já que pondera que o uso dessa metodologia é possível para o aprimoramento da criatividade e da inovação de ideias aplicadas às situações e circunstâncias reais alinhadas às vidas dos seres humanos (BROWN; WYAAT, 2010). Brown e Wyaat (2010), em premissas iniciais, consideram pensar no *design thinking* como proposta para repensar projetos sustentáveis, utilizando critérios específicos. Dessa forma, partindo do princípio de projeto, propõem a “identificação das restrições mais importantes do projeto em questão, utilizando os critérios de viabilidade (busca por projetos sustentáveis), praticabilidade (o que é funcionalmente possível) e desejabilidade (o que faz sentido para as pessoas)” (MARTINS FILHO *et al.*, 2015, p. 586). A partir desses critérios, essa metodologia ganha respaldo, utilizando-se da linguagem publicitária e inserindo-se em outros espaços, como os da educação.

No estudo de Mello (2014), é possível identificar que o conceito *design* se instaurou nas convenções linguísticas, expressando inúmeras significações e sentidos. A pedagogia dos multiletramentos apresenta o termo *design* como um processo de ensino e de aprendizagem na produção e construção de significados. Esse entendimento desconstrói a ideologia tradicional, pautada na transmissão do conhecimento, e torna os indivíduos como responsáveis e ativos no processo de construção do saber e da aprendizagem (ROJO; MOURA, 2012). Tem-se o conceito *design* que, integrado à ótica do *design thinking*, que se estabelece em representar uma habilidade e competência espontânea dos humanos para tornar possível uma transformação, ou seja, materializar o pensamento de forma específica, a fim de solucionar ou esclarecer problemas e ideias que surjam diante das demandas e necessidades sociais. Dessa forma, é perceptível que qualquer indivíduo seja um potencial *designer*, mas, por se tratar de uma tarefa complexa, necessita de processos formativos a fim de qualificar tal atividade.

Spagnolo (2017) destaca que o uso de *design thinking* na formação de professores contribui consideravelmente para as práticas educacionais, potencializando as formas de ensinar e promovendo inovações nas perspectivas da Educação Básica. Tanto Mello (2014) quanto Spagnolo (2017) revelam que o uso dessa abordagem na escola é passível de transformações sociais para a promoção da empatia e caminha para uma aprendizagem colaborativa, “[...] com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431). Nessa ótica, para tornar o *design thinking* um recurso de ensino, bem como inovar nas estratégias de ensino e de aprendizagem, cabe ao professor seguir passos específicos, guiando e norteando os discentes neste processo.

Assim sendo, para aplicar a metodologia do *design thinking*, é relevante compreender o seu itinerário a fim de o potencial *designer* materializar e representar o pensamento e as ideias existentes (BROWN; WYAAT, 2010; MELLO, 2014; INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017). Cabe destacar que o desenvolvimento desta metodologia exige fases, a fim de o potencial *designer* concluir, de certa forma com êxito, suas proposições e ideias, como se vê no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Fases do *Design Thinking*

Fases	Definição
Entender	A primeira etapa, denominada entender, ou compreender, está relacionada a compreender o mercado, o cliente, a tecnologia e as restrições do problema.
Observar	A segunda etapa diz respeito a observar as pessoas nas situações reais do dia a dia para descobrir o que elas sinalizam, o que as confunde, o que gostam ou não, e, ainda, se elas têm necessidades latentes.
Definir	A terceira etapa, por sua vez, é definir o problema ou o foco a ser seguido.
Idealizar	A partir de então, visualizar e idealizar novos conceitos que possam transformar o mundo e satisfazer as pessoas que usam os produtos ou serviços. Pode-se entender como <i>brainstorms</i> , com geração de muitas ideias.
Prototipar	A etapa prototipar é a fase de concretizar as ideias a partir de histórias representadas de distintas formas. Procura-se descobrir o que funciona e o que pode ser trabalhado ainda para dar continuidade às melhorias incrementais.
Testar	E, por último, a testagem ou implementação, definida por implementar o conceito do resultado gerado.

Fonte: Spagnolo (2017, p. 75)

Importa destacar que os usos dessa metodologia nos percursos educacionais e das aulas de língua na escola não se distanciam completamente do escopo empresarial, já que na escola o aluno também está em constante aprendizagem com conhecimentos que podem ser aplicáveis<sup>28</sup> em sua trajetória de vida em circunstância futuras (BRASIL, 2018), sendo este “um modelo mental, uma atitude, uma abordagem baseada no tripé: empatia, colaboração e observação” (SPAGNOLO, 2017, p. 77).

Os destaques teóricos implicados até aqui suscitam compreender as juventudes presentes no Ensino Médio, as tecnologias e os modos de ensinar que

<sup>28</sup> A escolha por aplicar essa metodologia nas aulas de Língua Portuguesa surgiu durante encontros os quais o mestrado em Linguística Aplicada da UNISINOS promove e vem promovendo. Considerando que o curso se encontra na Escola da Indústria Criativa, fazer o uso do conhecimento e da inovação em uma perspectiva transversal e multidisciplinar é necessário e oportuno nesse contexto. Não somente as linguagens instauram uma função na sociedade, mas também a vontade de inovar e pensar nas formas de solucionar e resolver problemas no mundo depende, principalmente, das inovações e transformações que as pessoas planejam e aplicam em nossa sociedade. Destaco que também já interpretei e traduzi uma formação, no ano de 2017, sobre *Design Thinking* para uma aluna surda do curso de *Design* em uma Instituição de Ensino Superior a qual trabalhei.

refletem nos modos de aprender, evocam uma necessidade contemporânea em utilizar novos recursos inter-relacionados às novas linguagens que surgem nas convenções linguísticas desse século. A inovação na forma de ensinar caracteriza o papel do professor em minerar informações, adquirir conhecimento e, por fim, projetar tudo isso aos alunos. Uma vez que o aluno vivencia uma nova forma de aprender, necessita de orientação para compreender e entender as proposições solicitadas pelo professor, com o intuito de chegar a um objetivo de aprendizagem.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos desta pesquisa para pautar como foi organizado e aplicado o projeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa para ouvintes.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA

As escolhas metodológicas deste trabalho se integram aos modelos da pesquisa-ação colaborativa (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009; THOLLENT, 2011), visto que foram realizadas observações e propostas para fins pedagógicos desenvolvidas por mim, contando com a participação dos alunos. Pode-se entender a pesquisa-ação como um método qualitativo que se estabelece a partir de uma ação ou problema identificado<sup>29</sup> (BURNS, 2005, 2009), neste caso na escola, e com abordagens que promovam a reflexão e a solução de tais demandas em contexto em que se encontram as linguagens.

Meu primeiro contato com a pesquisa-ação foi durante a realização do curso de Especialização em Tecnologias Educacionais, Prática Docente e Ensino de Saúde na Escola<sup>30</sup>, onde desenvolvi o trabalho *Saúde Mental na Escola: reflexões e intervenções nas aulas de língua portuguesa* no ano de 2018. Para esse estudo, em sala de aula, junto com os alunos, construímos saberes sobre saúde mental que culminaram na construção de um infográfico<sup>31</sup> na ferramenta Canva<sup>32</sup> sobre o tema e em um seminário, a fim de refletir sobre a prática de escrita e as opiniões dos alunos. Vale dizer que a pesquisa-ação (em especial desta pesquisa de mestrado) pode ser um norte na prática profissional do professor (BURNS, 2005, 2009), consiste em um potencial para facilitar as formas de pensar as aulas<sup>33</sup> de língua materna com o apoio de uma metodologia capaz de subsidiar maneiras de

---

<sup>29</sup> Em premissas iniciais, a ação e o problema que se instauraram entre as aulas circularam sobre saberes de língua(s) e linguagem, onde encontramos a Libras como potencial e capaz de trazer novos sentidos às aulas de Língua Portuguesa.

<sup>30</sup> O curso foi promovido pela Fundação Oswaldo Cruz – FRIOCRUZ.

<sup>31</sup> O infográfico é um gênero textual que, além da escrita, apresenta “recursos gráficos que enriquecem o texto tornando a informação visualmente atrativa” (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2017, p. 109) e vem sendo utilizado na educação, mostrando-se como “uma poderosa ferramenta educativa que inicialmente foi utilizada apenas no jornalismo, mas que na educação proporciona o desenvolvimento de habilidades de organização da informação e também permite com que o aluno coloque toda sua criatividade em atividades didáticas de sequenciamento e organização de temas diversos” (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2017, p. 123).

<sup>32</sup> A Plataforma Canva oferece um design simplificado aos alunos e professores com uma funcionalidade que oportuniza criar infográficos com a facilidade para compartilhar estes em diferentes redes sociais. A plataforma aguça a criatividade na construção desse gênero textual (infográfico), tanto na criação do layout, na produção da escrita, dos recursos visuais e da leitura.

<sup>33</sup> Entendo a aula como um processo cognitivo e dialógico. Cognitivo, porque tenho papel ativo na preleção verbal a fim de conduzir os saberes, as interações, identificar e oferecer pistas nas interações verbais para promoção de relações entre os conhecimentos evocados no percurso de ensino e de aprendizagem; dialógica porque a aula tem o papel fundamental de congregar as experiências e as interações entre mim e os alunos, numa perspectiva recíproca, onde todos os saberes se valem e são possíveis de reelaboração e produção de novos (ou mais) saberes para a e além da escola (MIKUKAMI, 1996; VEIGA, 2007, 2008).

aproximar os alunos das linguagens que se concentram na escola e, em especial, nas aulas de língua(s).

Além disso, nos estudos contemporâneos, é possível ver encontros entre a pesquisa-ação e a Linguística Aplicada (BURNS, 2005, 2009; PESSÔA, 2018). Nesses encontros, esse processo metodológico vem sendo objeto que nós, professores, utilizamos a fim de investigar e entender nossa prática docente, com o intuito de potencializar cenários de ensino onde emerge(m) a(s) língua(s) e a linguagem (PESSÔA, 2018).

Mediante momentos organizados e planejados por mim, professor-pesquisador, foram aplicadas propostas para fins pedagógicos relacionando práticas de leitura, de escrita, sinalização, oralização, interpretação, produções e interações em uma abordagem bimodal (língua portuguesa e libras) e bicultural (cultura surda e cultura ouvinte). As abordagens de ensino se firmaram na proposta de projeto de ensino (PIMENTA, 2005; THOLLENT, 2011; GUIMARÃES *et al.*, 2012; CORREIA, 2016) realizado em uma escola pública localizada na região metropolitana de Porto Alegre, com alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico.

O projeto foi desenvolvido com duas turmas de 3º do Ensino Médio Politécnico nas aulas de língua portuguesa. A escolha pela turma do 3º ano do Ensino Médio Politécnico se deve pela minha trajetória como professor com esses discentes. Esses alunos foram acompanhados por mim desde o ano de 2016, quando estavam no 1º ano do Ensino Médio. Nesse percurso, percebi potencial com esse grupo de alunos, uma vez que já falamos sobre concepções de língua que aparecerão nos dados desse trabalho nas próximas seções. Em seu primeiro ano do Ensino Médio, os discentes estudaram variação linguística, fonética e fonologia, processo de formação das palavras e práticas de oralização e escrita. Também, durante os estudos no 1º do Ensino Médio, esses alunos presenciaram a cultura surda na escola, pois é comum eu apresentar sobre a Libras nesta instituição, principalmente aos alunos do 3º ano, já que, como estão em processo final de formação, nesta etapa escolar, poderão, de certa forma, ter contato com a língua brasileira de sinais. Devido a esses fatos, a inclusão da Libras nas perspectivas das aulas de língua portuguesa tem o poder de conduzir contatos entre surdos e ouvintes e romper rótulos da comunidade ouvinte sobre a comunidade surda; se tratando de uma língua visual, conduz ao desenvolvimento da percepção visual, concentração e expressões corporais, além disso, corrobora para o estímulo de

competências e habilidades caucionado pelos estímulos que as práticas bilíngues (bimodais) proporcionam ao cérebro.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, obtendo aprovação conforme CAAE 02429918.0.0000.5344. Após essa aprovação, com a anuência da diretora da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, os responsáveis pelos alunos receberam o termo de consentimento livre e esclarecido e, cientes da prática pedagógica e sua potencialidade nos processos de ensino e de aprendizagem, autorizaram a participação dos alunos. O termo de assentimento foi entregue aos estudantes, com explicação sobre a proposta e seu caráter pedagógico em relação às aprendizagens nas aulas de língua portuguesa. Não houve

É relevante considerar que a identidade de cada participante foi e continuará a ser preservada e que os dados gerados foram utilizados para fins de pesquisa. Ressalto que o nome do estudante, da escola e demais envolvidos não serão mencionados em hipótese alguma. Também foi esclarecido aos estudantes que, caso julgassem necessário, poderiam desistir de participar desta pesquisa, sem prejuízo algum. Pela natureza desta pesquisa, posso dizer que era possível que os participantes alunos se sentissem desconfortáveis com as atividades onde precisariam sinalizar a Libras, tivessem dores nas mãos no processo de sinalização ou até mesmo timidez no ato interacional dessa língua viso-espacial. Em alguns momentos, enquanto professor-pesquisador, precisei conversar com os estudantes sobre a ocorrência de tais fatos, a fim de encontrar uma solução ou interromper as atividades. Registro, contudo, que não houve nenhuma situação saliente de desconforto ou de desistência.

O projeto de ensino foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2019, ao longo de 20 horas/aula. O desenvolvimento do projeto de ensino foi registrado por meio de gravações em vídeo das tarefas e proposições desta prática pedagógica (Quadro 2). O material produzido foi analisado, nesta pesquisa<sup>34</sup>, sob a ótica de estudos voltados a eventos e práticas de (multi)letramento(s) (HEATH, 1982,1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 1994; SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 2007; ROJO; MOURA, 2012; BRASIL; 2018), destacando o contexto de interação entre a língua portuguesa e a língua de sinais, enquanto língua(gem) (GROSJEAN, 1994a;

---

<sup>34</sup> Os dados coletados podem servir para outras análises e estudos.

1994b; QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; SWANWICK, 2000; SILVA, 2003; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011) e nos conhecimentos compartilhados em sala de aula entre mim e os alunos.

As atividades aplicadas durante o projeto pautaram-se no ensino de língua portuguesa com o respaldo e alinhamento da Base Nacional Comum Curricular e, com isso, conduziram ao contato com a Libras (BRASIL, 2018). A pesquisa se tornou relevante, já que as implicações e problematizações de ensino da Libras para ouvintes no Ensino Médio são escassas nas pesquisas científicas, bem como deu luz e alternativas para pensar e ressignificar as aulas de língua materna. Em perspectivas interacionais, uma vez que os dados do IBGE indicam aproximadamente 10 milhões de surdos no Brasil, aprender essa língua poderá promover interações e aproximações entre surdos e ouvintes.

Em seguida, apresentarei a escola, meu perfil como professor-pesquisador e os participantes da pesquisa, a fim de oportunizar conhecimento o contexto no qual a pesquisa-ação foi desenvolvida.

### 3.1 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Instituição Escolar da rede estadual de ensino, onde o projeto foi desenvolvido é localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Possui turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e turmas do Ensino Médio. Há duas turmas de cada nível no Ensino Fundamental, e as aulas são ministradas nos turnos da manhã e tarde. Além disso, o Ensino Médio possui cinco turmas de 1º ano, três no turno da manhã e duas no turno noturno, duas turmas de 2º e 3º ano pela manhã e duas turmas de 2º e 3º ano noturno do Ensino Médio Politécnico. A escola conta com um quadro 52 funcionários: duas funcionárias da limpeza, três cozinheiras, duas monitoras, uma secretária, duas supervisoras educacionais, uma orientadora educacional, uma diretora, três vice-diretoras (uma em cada turno) e trinta e sete professores.

A escola conta com um amplo espaço<sup>35</sup>, ainda que antigo, bem estruturado. O Projeto Político Pedagógico é organizado coletivamente com os professores e comunidade escolar, de forma que planejam e ajustam o que for necessário para melhorias positivas nas aprendizagens dos discentes.

Foi reforçado, em conversa com a equipe diretiva, que a filosofia da escola consiste em integrar família, comunidade e escola através da participação ativa, questionadora e crítica dos alunos, pais e professores. A escola, com a função orientadora e transformadora, visa a uma sociedade mais justa e humana, proporcionando um trabalho em consonância com a realidade socioeconômica e cultural da comunidade, valorizando as diferenças e a diversidade, possibilitando a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor-pesquisador sou eu, que ministro a disciplina de língua portuguesa e sou Licenciado em Letras, com habilitação em língua e literaturas de língua portuguesa. Uma vez que, no Curso de Letras, considerava que tive uma formação tecnicista, busquei a Graduação em Educação Especial a fim de repensar a escola e as minhas práticas em sala de aula. Além da docência, atuei como tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais em diferentes contextos<sup>36</sup>.

Os participantes desta pesquisa são alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico aos quais leciono a disciplina de língua portuguesa e Iniciação Científica. As propostas que serão apresentadas foram mediadas com duas turmas de alunos. A turma 1 possui 22 alunos, a turma 2, 25 alunos. Esses participantes possuem de 17 a 19 anos de idade. A definição por esse grupo se deu por diferentes motivos. O primeiro é que, como já possuem conhecimentos específicos sobre língua, sendo meus alunos durante o primeiro ano do Ensino Médio, acreditei que conseguiriam refletir com maturidade sobre os saberes a serem suscitados a partir dos conhecimentos-chave sobre língua(s) e linguagem. E conseguiram.

Além disso, uma vez que o projeto pode estabelecer aprendizagens significativas com esses discentes, dado que estavam em seu último ano de escolarização nessa etapa de ensino, puderam ainda ter contato com o

---

<sup>35</sup> Um exemplo desse espaço é a biblioteca da escola. Muitas referências aqui apresentadas fazem parte do acervo literário encontrado na Instituição.

<sup>36</sup> A escolha por pesquisar a minha prática docente se deve, principalmente, em entender como a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais podem se relacionar nas práticas de ensino na escola, de forma inclusiva e democrática, prestigiando todas as modalidades de língua. Revelar as reflexões aqui é uma forma de reunir novas semioses nas aulas de língua materna, identificando o potencial que elas podem abranger com o apoio de diferentes línguas, linguagens e (multi)letramento(s).

(multi)letramento(s) evocado. Alguns dos alunos narraram o contato com algumas pessoas surdas, reforçando o quanto a pesquisa e o contexto poderiam ser beneficiados a partir dessas vivências. A seguir, apresentarei a contextualização da proposta de ensino elaborada e desenvolvida nas aulas de língua materna com alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico.

### **3.1.1 Contextualizando o projeto de ensino: contatos entre língua(s) oral e de sinais**

Uma síntese da proposta de trabalho aplicado mediante o projeto de ensino se encontra no Quadro 2. Minha pequena experiência na docência em Libras<sup>37</sup> e no meu percurso como professor de língua portuguesa conduziram as escolhas de tal plano. Embora a Linguística venha construindo um legado sólido no último século com modelos teóricos e metodológicos extremamente capazes de darem conta de situações e problemáticas onde se encontram os estudos da linguagem, há formas dogmáticas enraizadas por valores disseminados pelo senso comum e muitas vezes dissociados do ensino de língua(s), pautado, em muitas vezes, somente pela visão da gramática normativa (FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; BORTONI-RICARDO, 2011; 2014). Nesse sentido, para este trabalho, busquei planejar a aula a partir do entendimento de que a linguagem é aquilo que acontece na linha do tempo, de nós humanos, e possui consistência no momento em que é materializada a partir da fala, da sinalização ou da escrita (GIRALDI, 1991, 1996).

Esse entendimento de linguagem possibilita encontrar nas aulas de língua materna formas de construir estratégias de ensino e possibilitar experiências aos alunos que sejam eficazes em seu percurso de (multi)letramento(s), ou seja, não priorizando somente uma abordagem com a gramática, mas encontrando potencial também nas linguagens dos alunos, em seus referenciais culturais, em outras linguagens que, talvez, a escola não tenha ainda trabalhado. Franchi aponta que “não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos cortes metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído” (1992, p. 31). Nessa ótica, vejo que a linguagem *assume forma* devido ao “conteúdo variável de nossas experiências” (FRANCHI, 1992, p. 31). Dessa

---

<sup>37</sup> Em minha experiência no ensino de Língua Portuguesa, busco apresentar, mesmo de forma preliminar, conhecimentos e informações sobre a Língua Brasileira de Sinais.

maneira, é a partir das experiências que conseguimos materializar a língua, com diferentes propósitos, diferentes graus de inteligibilidade e diferentes intenções.

Essas experiências, propósitos e intenções podem ser encontradas nos dados que serão apresentados no decorrer desta dissertação, pois, para que a aula assumisse um viés menos normativo, a fim de promover outros contatos com a(s) língua(s) e a linguagem, pensei em formas de congregar a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais.

No Quadro 2, então, destaco as principais atividades, com breve descrição sobre elas, sobre a participação dos alunos e o período em que foram aplicadas.

Quadro 2 – Proposta de ensino

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Participação dos alunos</b>	<b>Período</b>
Conversando sobre linguagens	Interrogação aos alunos sobre as manifestações da linguagem, o que é linguagem, o que é língua, quais são as línguas oficiais do Brasil etc.	Manifestação das aprendizagens já estabelecidas em anos anteriores.	Março de 2019.
Aprendendo alguns sinais da Libras	Apresentação do alfabeto manual da Libras, os números e sinais básicos para uma comunicação inicial com um surdo.	Interação nas aulas, sinalizando, equiparando e identificando as configurações de mãos. Comparação entre contrastes e semelhanças linguísticas.	Março e abril de 2019.
Estudando artefatos da cultura surda	Mediação, a partir de textos digitais, do conhecimento sobre a realidade de vida das pessoas surdas no Brasil e discussão sobre as concepções de acessibilidade linguística dessa comunidade.	Reflexão sobre contextos que possuem acessibilidade linguística e os que não possuem, pensando já em um trabalho que motive esse fenômeno (construção de um gênero textual acessível aos dois grupos: ouvintes e	Abril de 2019.

		surdos).	
Apresentando tecnologias que promovem o contato com a língua de sinais	Apresentação e testagem de aplicativos acessíveis em Libras (Hand Talk, VLibras e ProDeaf) e dicionários de Libras disponibilizado pelo site da FENEIS <sup>38</sup> (Federação Nacional de Estudos e Integração de Surdos). Deu-se atenção às variações linguísticas dessas tecnologias, já que os aplicativos são produzidos em São Paulo, e o dicionário de Libras foi criado no Rio Grande do Sul.	Consultas de sinais, escrevendo ou falando palavras em língua portuguesa que, após a pesquisa, foram traduzidas em Libras. Cada um dos aplicativos possui um avatar tradutor/intérprete de Libras digital e apresenta um glossário significativo de sinais.	Maió e Junho de 2019.
Materializando as metodologias ativas	Aplicação da metodologia <i>design thinking</i> pensando nos contextos de acessibilidade aos surdos e seminário sobre as produções dos alunos.	Criação de 'produto' para promover a acessibilidade aos surdos e aos ouvintes.	Junho de 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades desenvolvidas com o grupo de alunos do, além de gravadas em vídeo, foram descritas e analisadas, buscando refletir sobre o que estava acontecendo nas aulas e como determinadas *pistas* potencializaram as aulas onde se encontrava(m) a(s) língua(s). A gravação se mostrou pertinente, pois foi possível captar toda a interação em sala de aula, seja com a língua oral, de sinais ou escrita. Cabe retomar o fato de que os discentes já possuíam algum conhecimento sobre a

<sup>38</sup> É possível acessar o material no link: <https://feneis.org.br>.

comunidade surda e sua língua. Ainda assim, minha atuação com os grupos foi diferente, pois a turma que recebia a primeira aula era desafiada a refletir sobre ideias que eu já havia firmado no planejamento. Desse modo, como já havia experienciado essa forma de ensinar, com o segundo grupo, eu explorava ainda mais abordagens e reflexões, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem.

Em minha visão e nas reflexões durante o Mestrado em Linguística Aplicada, no grupo de pesquisa, em conjunto com a orientadora, nas práticas em sala de aula, nas diferentes formações, venho compreendendo a importância dos saberes para a vida, ressignificando a minha atuação como pesquisador e professor. Na sequência desse texto, apresento a forma como será realizada a análise dos dados, evidenciando as categorias que nortearão as reflexões desta pesquisa-ação colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa.

As análises a seguir mobilizaram e vêm mobilizando minhas perspectivas quanto às ações e abordagens que devo adotar em sala de aula. Interpreto que a seleção das categorias e meu olhar aos dados direciona-se às funções dos (multi)letramento(s) numa abordagem bimodal e bicultural, inerentes às novas formas de ensinar e aprender nas instituições educacionais.

#### **4 PROPOSTA DE ENSINO COM FOCO EM LÍNGUA, LINGUAGEM E CULTURA SURDA EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS**

Aqui, busco contextualizar como serão descritos e analisados os dados desta pesquisa. Muitas são as possibilidades de analisar o conteúdo de trabalhos que se pautam no campo científico. Nesta pesquisa, as escolhas para entender e analisar os dados coletados se instauram na análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES, 1999; ROCHA; DEUSDARÁ, 2006). Tratando-se de uma dissertação de mestrado e de seu curto período de tempo à escrita, mas não menos desprivilegiado que outros trabalhos, demarcações específicas foram necessárias para compreender as funcionalidades e as conjunturas do projeto de ensino aplicado ao grupo de prática<sup>39</sup>.

No que diz respeito à análise de conteúdo, cabe firmar que ela “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1997, p. 9). Nesse sentido, o tratamento dos dados não se restringe à descrição, mas se completa a partir da interpretação e dos processos reflexivos que se dão na leitura<sup>40</sup> e escrita deste texto (BARDIN, 1977; MORAES, 1999; ROCHA; DEUSDARÁ, 2006).

De caráter descritivo e exploratório, será apresentada e analisada a proposta de ensino com foco na língua, linguagem e cultura surda. Para entender a organização de ensino de cada aula, de caráter introdutório e facilitador, os Quadros 3, 4, 5 e 6 esboçam um breve planejamento da aula, a fim de concretizar e facilitar o processo de leitura. Nos quadros estão apresentados os seguintes itens: tema da aula, programação da aula, recursos e avaliação. O tema da aula se estabeleceu a partir do assunto abordado. A programação se concentrou nas aprendizagens e tarefas propostas pelo professor. Os recursos apresentam o material necessário utilizado em cada aula. A avaliação reflete o que foi abordado em cada aula, a fim de acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos participantes da pesquisa. Nas interações entre mim e os alunos enxergam-se retomadas de conhecimentos

---

<sup>39</sup> Um grupo de prática é onde ocorrem práticas e eventos de (multi)letramento(s). Neste caso, isso se deu nas aulas de língua materna de alunos do Ensino Médio Politécnico.

<sup>40</sup> Entendo a leitura como o processo no qual “[...] o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 69) e das linguagens que se concentram nesse ato (BRASIL, 1997; 1998; FREIRE, 2009).

que também são resultado de experiências e vivências (LARROSA, 2002) dos alunos fora da escola, permitindo que sua visão, seus envolvimento com a cultura surda orientem também a forma de conduzir e planejar a(s) aula(s). Uma vez que as interações entre mim e os alunos são formas de produção de significados e conhecimentos, logo a promoção dessas interações e dos materiais que são desenvolvidos nos percursos das aulas precisam ser evidenciadas, evocando a inserção da Libras e a cultura surda na escola dos ouvintes.

Além disso, para esta dissertação, conceitos como (multi)letramento(s) bimodal e bicultural, experiências linguísticas, aspectos linguísticos e paramétricos da Libras e, por fim, práticas de ensino e de aprendizagens alinhadas a documentos norteadores da Educação Brasileira serão as categorias utilizadas para fundamentar a análise das aulas, visto que vão ao encontro da justificativa e dos objetivos propostos. As aulas selecionadas para análise são aquelas apresentadas no Quadro 2, que detalham o percurso do desenvolvimento do projeto, as quais foram planejadas anteriormente e, por conseguinte, desenvolvidas nas aulas de língua materna dos alunos ouvintes (20 horas/aula), nas quais língua oral, língua de sinais e artefatos culturais ganharam evidência no decurso de ensino e de aprendizagem.

(Multi)letramento(s) *bimodal* é pertinente para este trabalho, já que fomenta contatos da língua brasileira de sinais e a língua portuguesa recorrendo às modalidades linguísticas. Essas duas línguas se encontram em modalidades diferentes, possuem estruturas próprias com características linguísticas específicas (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; FLORES, 2015). Ressalta-se que as práticas de escrita realizadas em sala de aula se deram com o apoio dos conhecimentos e saberes compartilhados nesse contexto, pois, para materializar e pensar nos percursos da escrita<sup>41</sup>, foi preciso, antes, entender e conversar sobre o mundo da surdez. Em razão disso, houve necessidade de se conhecer sobre a (bi)modalidade linguística, a fim de potencializar as práticas de escrita que contaram, também, com o apoio das tecnologias.

*Letramento bicultural* insere-se como categoria, porque congrega encontros (a partir das interações entre mim e os alunos, das práticas de leituras e de escrita) das

---

<sup>41</sup> Um exemplo dessas produções é a concretização do protótipo elaborado pelos alunos no contexto da aula com base nas concepções de *design thinking*. O detalhamento dessa(s) prática(s) de escrita será apresentado na seção *possibilidades* interacionais e *conhecendo o design thinking*.

comunidades que usam essas línguas, nas representações culturais que a concretizam. É possível considerar que, a partir da língua(gem), demarcamos nossas narrativas, nossas formas de ser, nossos desejos e anseios mais e menos intensos, bem como por meio dela(s) construímos e desconstruímos culturalmente (FRANCHI, 1992; GERALDI, 1996; ROJO, 2012; STREET, 2014). Em razão de compreender que as duas línguas utilizadas nesta pesquisa se constroem a partir de grupos culturais distintos com características específicas, intrínsecas e particulares (HALL, 1997; SACKS, 1998; LACERDA; GÓES, 2000; TAPSCOTT, 2010; PALFREY; GASSER, 2011), identificar os encontros entre essas culturas nesta prática de (multi)letramento(s) é legítimo enquanto categoria, porque o embasamento teórico contribuiu para entender as funções da Libras e da diversidade de linguagens nas aulas de língua materna, para a vida dos aprendizes em questão e às práticas de escrita e leitura que surgiram neste percurso. Tanto o letramento bimodal como o bicultural convergem para os multiletramentos, pois, na concepção dos multiletramentos, o ato de ler e escrever envolve inúmeros processos, já que precisamos encadear distintas linguagens (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012; BARBOSA *et al.*, 2016; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; CUNHA, 2018) como a escrita, a fala, o sinal, a imagem, o vídeo e outras formas de entender os sentidos (BAKHTIN, 1979; GERALDI, 1996) que se concentram no ato de ler, escrever e nos envolvimento com a língua e a linguagem.

É importante dizer que a ideia de (multi)letramento(s) bimodal e bicultural aqui apresentada se dá a partir das linguagens manifestadas nas aulas de língua materna dos alunos ouvintes, com o apoio dos saberes e conhecimentos onde emergiram a Libras e a língua portuguesa sendo essas práticas observáveis de leitura e escrita inseridas em eventos de (multi)letramento(s) que, em conjunto, compõem esse projeto de ensino e o fideliza como prática de (multi)letramento(s). Essa ideia não se restringe às práticas sociais e a sua função dentro da escola, conhecimento de línguas ou de culturas, mas também evoca as *experiências*<sup>42</sup> (FRANCHI, 1992; LARROSA, 2002) dos alunos e do professor que compõem o sentido do que venha a ser o (multi)letramento(s) bimodal e bicultural desta pesquisa-ação colaborativa (PIMENTA, 2005; BURNS, 2005, 2009; THIOLENT, 2011; PESSÔA, 2018).

---

<sup>42</sup> Tudo aquilo que acontece; tudo aquilo que nos toca. (LARROSA, 2002).

As descrições das aulas na próxima seção demarcam, por sua vez, algumas interações de ouvintes com a comunidade surda. Assim, as experiências dos alunos foram úteis para a organização e progressão do planejamento em sala de aula. Com o que o discente experimenta uma determinada situação, circunstância ou interação, enquanto professores, poderemos assumir potencialidades para ressignificar as aulas de língua (BURNS, 2005; COELHO, 2009; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; EITELVEN; FRONZA, 2012; SCHUMACHER, 2014; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016). Esse é o caso da Libras em sala de aula, visto que os alunos já tiveram essa vivência.

A *linguística da Libras* complementa as categorias de análise de conteúdo. Mediante as premissas iniciais das descrições de dados, é possível perceber que o processo de ensino, como também as dúvidas dos alunos, levou-os a refletir sobre a Libras como uma língua (QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011; FLORES, 2015; FONSECA, 2015; RUIZ; DIAS, 2016). Durante as aulas, por exemplo, os discentes pautaram questionamentos com base em sua língua materna, sendo guiados a refletir sobre os processos de formação e variação dessa(s) língua(s). Esses conceitos e os entendimentos que, em seguida, averiguaremos nos dados, permitem-nos compreender que é possível e oportuno suscitar conhecimentos da Libras no campo escolar dos ouvintes. Dessa forma, o que esse raciocínio se propõe a refletir e a responder diz respeito ao conjunto de narrativas, abordagens, metodologias e conhecimentos aplicados em sala de aula, a fim de descrever os aspectos linguísticos da Libras.

Os *alinhamentos com a BNCC* (BRASIL, 2018), última categoria para analisar as aulas, emanam e consolidam reflexões precisas que devem estar de acordo com os novos documentos norteadores da Educação Brasileira. Tais documentos, de cunho político, pedagógico e orientador, são pertinentes e precisos (em nossa expectativa), pois sua intenção é levar o docente a compreender e ordenar os encontros e os novos olhares que a educação vem recebendo, seja na pesquisa, nas programações e organizações curriculares e nos modos de se repensar as aulas de língua portuguesa.

Essas categorias se justificam porque nelas há formas de fundamentar e legitimar esta proposta de ensino perante as prescrições políticas da Base Nacional Comum Curricular e a concepção do(s) multiletramentos(s). Para isso, as perguntas

como “o que está acontecendo aqui?”, “como eu posso interpretar esses acontecimentos?” e “como essas interpretações se alinham com o conjunto teórico apresentado e às categorias” foram enunciados ponderantes para firmar a apreciação que se deu às aulas mediadas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa.

Agora é a vez de verificarmos a proposta de ensino, recortes das interações entre mim, professor-pesquisador, e os alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico e ver formas de inserir a Libras no escopo da sala de aula, principalmente no Ensino Médio, bem como seus atravessamentos e formas de produzir (multi)letramento(s) na escola.

Na seção a seguir, caracterizo o recorte da primeira aula onde se evocam Libras, a língua portuguesa, as interações entre mim e os alunos que contam com o apoio de práticas de leitura, de sinalização e compartilhamento de experiências. Além disso, em momentos oportunos, apresento também os encontros entre a teoria e prática, reflexões e interpretações em comunhão com as ações mediadas em sala de aula durante o desenvolvimento dessa pesquisa-ação colaborativa. Para fazer valer essas reflexões e pensamentos, na próxima seção, apresentarei os aspectos introdutórios e a aplicação da primeira abordagem com o apoio da Libras nas aulas de língua materna no Ensino Médio Politécnico. Suas programações foram evidenciadas e firmadas durante a projeção desta pesquisa-ação colaborativa, a qual foi introduzida com o uso do alfabeto manual, com os alunos sinalizando seus nomes e aprendendo sinais específicos evocados nos momentos da primeira aula.

Na aula seguinte, a retomada dos saberes da aula anterior, a apresentação dos sinais ensinados por mim, a prática de sinalização para uma saudação e apresentação inicial foi promovida, e o texto meme que o aluno mostrou foi entendido como a cultura de referência desse(s) aluno(s), promovendo a prática de escrita na terceira aula, que contou com a presença de sinais de saudações e no batismo dos ouvintes com sinais que os representassem.

Na quarta aula, as concepções da linguística da Libras ganharam espaço para promoção de aprendizagem e reflexões sobre a língua e a linguagem em suas mais diversas modalidades; as comparações que realizamos sobre uma língua e outra mostraram nossas reflexões sobre a(s) língua(s), reforçaram conceitos de fonologia, morfologia, sinônimos, homônimos, advérbios, flexões, contextos de uso e sentidos. As práticas realizadas em sala de aula provocaram conhecimentos e

reflexões sobre as línguas e as culturas ouvintes e surdas. Conceitos relacionados à cultura surda foram explorados, como no caso do processo de escolha dos nomes das pessoas em Libras (batismo), discussão sobre a diferença entre um surdo e um mudo. Refletimos também sobre os conceitos *deficiência* e *surdez* e suas relações com a comunidade surda. A quinta e última aula compôs interações capazes de providenciar a aprendizagem como processo ativo, no qual os alunos pensaram e construíram protótipos a partir da metodologia *design thinking* com o intuito de solucionar problemas do mundo real que se estabelecem sobre a vida das pessoas com surdez.

#### 4.1 INTRODUÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OUVINTES

A primeira aula foi planejada e pensada com o objetivo de introduzir a língua de sinais no contexto escolar em foco. O Quadro 3 sintetiza as etapas da aula e os recursos utilizados.

Quadro 3 – Primeira aula (Março de 2019)

Tema da aula	Introdução à Língua Brasileira de Sinais
Programação	Apresentação do alfabeto manual da língua de sinais e saudações básicas; Prática de sinalização: “Oi, meu nome é FULANO”.
Recursos	Projeto de imagem e impressão de um alfabeto manual por aluno.
Avaliação	Consiste na tarefa de o aluno apresentar a prática de sinalização solicitada pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor

A decisão de apresentar o alfabeto manual foi pelo fato do acesso que nós, ouvintes, temos a esse recurso. A introdução da aula se deu no momento em que solicitei aos alunos a organização de um círculo com as cadeiras. Justificando o porquê do *layout* da sala, ressaltai a importância de todos se verem, já que, para identificar e compreender uma língua de sinais é preciso, ao invés de ouvir, ver a língua.

Durante a aula, mencionei que os sinais do alfabeto manual foram criados a fim de representar o alfabeto da língua portuguesa, já que, na Libras, a configuração da mão é um dos parâmetros que representa essa organização linguística. Nesse

processo, já se notou relações de alguns alunos com a língua de sinais, pois, ao fundo da sala, por exemplo, um aluno começou a sinalizar seu próprio nome. Com tal ação, foi possível identificar uma experiência que marcou o aluno (LARROSA, 2002), mesmo sendo um conhecimento não apresentado de maneira formal na escola, pois o educando demonstrou seu conhecimento sobre essa língua visoespacial. Uma vez que comento sobre a Libras, e alguns alunos já *sinalizam* o alfabeto manual, logo é perceptível uma *cultura de referência* do alunado (ROJO; MOURA, 2012).

Ainda no início da aula, mostrei a configuração da mão que representa a letra A no alfabeto manual. A letra A pode ser sinalizada de duas formas. *Essas duas formas* de uso, já dão pistas sobre variação linguística da língua de sinais. Na Figura 14, esse fato é esclarecido.

Figura 14 - Variação da letra 'A' do alfabeto manual da Libras



Fonte: Elaborada pelo autor

Considerando os parâmetros da língua de sinais, na imagem, a configuração da mão 1 pode ser observada. Sua posição de articulação (onde incide a mão de domínio) se concentra ao lado direito, podendo esta ser, também, ao lado esquerdo, depende da mão de domínio de cada sinalizante. Dessa forma, a configuração da mão e a posição de orientação são semelhantes, porém a variação consiste na posição da mão mostra os dedos posicionados lado a lado à esquerda, e, na direita,

um sobre o outro. Na imagem à esquerda, vemos que, na configuração da mão 1 a mão remete a uma posição na vertical; na imagem ao lado, na horizontal.

Como podemos identificar, desde as interações iniciais, reflexão sobre variação linguística já se faz presente. Uma vez que tal fenômeno surge nas interações entre mim e os alunos, recupero saberes e conteúdos apreciados no percurso escolar desses alunos r no 1º ano do Ensino Médio, pois o conteúdo variação linguística é presente na grade curricular dos alunos desta etapa escolar. A fim de reforçar a explicação, comento sobre as variações linguísticas, destacando, por exemplo, a variação regional, onde a pronúncia de uma vogal pode ser diferente, dependendo da localidade (MARCUSCHI, 2003; FARACO, 2008; RUIZ; DIAS, 2016).

Na apresentação do alfabeto, fiz comparações entre as letras sinalizadas do alfabeto manual. Mostrei os movimentos para o sinal 'J', cuja configuração da mão é igual ao 'I', porém com movimento. Mostrei as relações entre as letras 'H', 'K' e 'P', que possuem a mesma configuração, mas com o movimento de mão diferente. E, sequencialmente, também apresentei na fala a diferença do 'F' e do 'T', utilizando um marcador variacional da região em que moram: 'F' com o dedo polegar para fora, e 'T' com dedão para "*Tentro*"<sup>43</sup>. Essa relação é uma estratégia a contribuir para o ensino da língua, alinhada a um contexto regional, onde o alunado e eu, professor-pesquisador, compartilhamos da língua e suas construções semióticas da região onde vivemos para entender um aspecto da linguística: o entendimento dos pares mínimos da Libras e do Português.

Nessa primeira ação mediadora, por conseguinte, perguntei se algum discente já teve contato com a Libras. Uma aluna respondeu que conhecia um pouco, que já realizou e realiza curso de Libras na cidade de Porto Alegre. Ela também falou que sabia o básico e apresentou também seu sinal de *batismo*<sup>44</sup> da língua de sinais. Aproveitando a fala da aluna, foi explicado que cada pessoa possui um sinal em Libras. Assim, dependendo das características, da personalidade entre outros, cada indivíduo é *batizado* em língua de sinais, ganhando um sinal para representar seu próprio nome. Em seguida, o professor explicou o porquê do seu

---

<sup>43</sup> Esse marcador se dá, principalmente, a partir da colonização alemã no estado do Rio Grande do Sul.

<sup>44</sup> Na comunidade surda, cada pessoa recebe um sinal para representar seu nome. Na terceira aula, os alunos foram envolvidos em uma prática onde cada um recebeu um sinal, sendo este conceito mais esclarecido nessa subseção.

sinal e quais as relações desse sinal para com o seu nome. Nesse contexto, como a pesquisa-ação se trata da colaboração entre pesquisador e participantes, logo, podemos ver os rumos e conexões que a aula assume na interação entre professor aluno. Tais interações e suas implicações podem oferecer pistas para planejar ações, práticas e propostas pedagógicas para fins de aprendizagem (PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2011).

O questionamento feito possibilitou à aluna compartilhar uma experiência (LARROSA, 2002) que revelou seus envolvimento com a Libras. Dando sequência à aula, após apresentar o alfabeto manual, a aluna disse conhecer a língua de sinais questionou sobre o movimento de sinalização do 'R'. Eu falei que nunca havia visto o movimento, mas que poderia haver algo assim no uso de outras pessoas. Interligando esse saber, relacionei novamente a variação do 'R' com as variações na língua portuguesa oral, mostrando o 'A', apresentado anteriormente.

No Brasil, há variações na pronúncia da consoante /r/. Comentei que essa variação também era presente próxima de nossas realidades. Marcamos nossa cultura local a fim de explicar esse fenômeno. Um exemplo é a palavra *rei*, sendo o /r/ variante. No Rio Grande do Sul, de forma generalizada, a pronúncia dessa palavra varia de comunidade para comunidade. Enquanto alguns pronunciam, por exemplo, a palavra "rei", como [Rej] com o [R]<sup>45</sup>, equivalente à pronúncia de "carro" como palavra ['kaRu]. Outros podem pronunciar como [r] do mesmo modo que seria na palavra "parado", [pa'radu]. Outros exemplos de variação da pronúncia desta consoante podem ser verificados na fala de cariocas e mineiros. Recomenda-se a leitura da obra de Silva (2003) para mais detalhes quanto à variação dessa consoante na fala brasileira.

Continuando a aula e, por se tratar da aprendizagem de uma língua de sinais, interpelei se alguém sentiu um desconforto na mão após sinalizar o alfabeto. Somente um aluno disse que sim, mas os demais pareciam não ter entendido o questionamento feito. Imediatamente, desafiei os alunos a sinalizarem, de forma datilológica, seus nomes. Após isso, os sinais da frase a seguir foram apresentados aos educandos: "*oi, tudo bem? Meu nome é Ciclano*". Ao mostrar isso, já se abordou a importância da expressão na língua. Na língua oral, quando dizemos "oi",

---

<sup>45</sup> Embora ciente das diferentes representações fonéticas da consoante /r/ nas diferentes posições que pode ocupar na estrutura da sílaba e da palavra, optou pelo uso do "R" para representar a pronúncia de início de palavra e, quando na escrita, é registrado como "rr".

dependendo da entoação, de algum gesto ou expressão do rosto, podemos representar diferentes sentimentos.

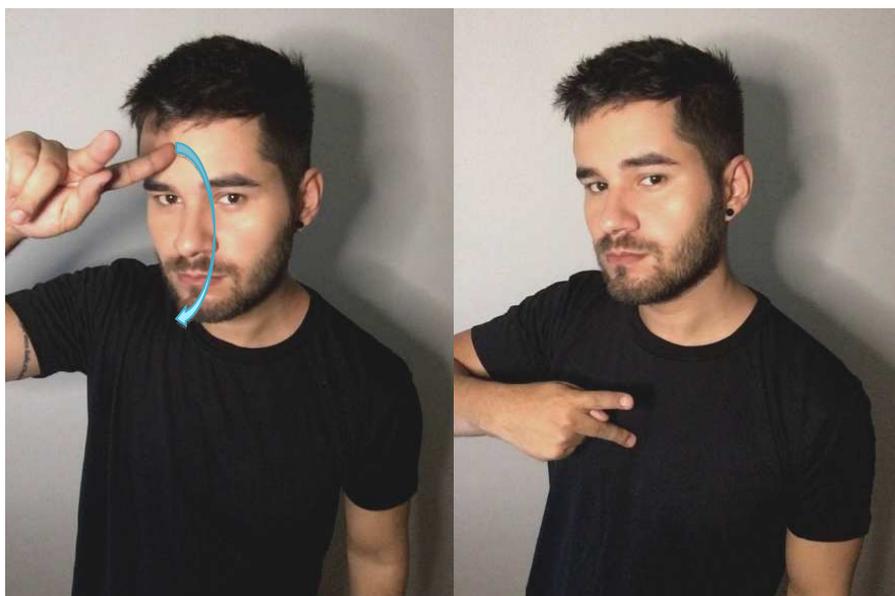
Depois dessa fala, afirmei que, se os alunos encontrassem surdos no ônibus, saberiam falar "oi". Questionei em seguida, também, se os alunos já encontraram surdos "*pela vida*". Um dos alunos disse que sim, que próximo da casa da tia havia uma surda, que ambos se comunicavam por gestos e naquela comunicação havia um entendimento por parte de ambos. Nessa narrativa, a justificativa desse trabalho alia-se à importância de incluir a Libras nos componentes curriculares das escolas, já que conhecer e dominar essa língua pode concretizar uma interação real entre um surdo e ouvinte, aproximando-os a partir da língua e constituindo uma prática cidadã alinhada a demandas contemporâneas (HEATH, 1982,1983, 2012; STREET, 1984; BARTON, 1994; SOARES, 2003, 2004; FARACO, 2008; FAZENDA, 2014; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; KLEIMAN, 2007; RUIZ; DIAS, 2016; BRASIL, 2018).

Outro aluno comentou que viu um surdo trabalhando em uma loja e que ele sabia Libras. Salientei então que há surdos que não sabem Libras, que a maioria dos surdos que domina a Libras frequenta a escola. Os que não sabem, muitas vezes, fazem uso de uma língua caseira, ou seja, sinais criados nos contextos cotidianos desses sujeitos, já que cada contexto pode surgir variações diferentes no que diz respeito à língua de sinais. Colaborando com o questionamento realizado anteriormente, uma aluna afirmou que tem um primo *mudo* e não sabe língua de sinais. Em seguida, questionei se ele é *mudo* mesmo ou é surdo. A aluna enfatizou que ele é mudo, já que não fala, mas escuta. Além disso, outra aluna comentou que uma proposta no ensino fundamental foi desenvolvida em sua escola, resultando no conhecimento de sinais da Libras. Na sequência, comentei que o mudo possui *deficiência/distúrbio* na fala, e o surdo, uma deficiência auditiva, mediante contexto clínico-médico. Por conseguinte, realcei que o surdo não fala, pois não escuta, mas que possui o aparelho fonatório para falar e, dependendo da situação e da orientação, esse indivíduo pode vir a desenvolver a fala oral mesmo sem ouvir, mas com diferenças em relação à fala do ouvinte.

Enquanto os alunos praticavam a sinalização do nome, eu transitava pela sala, auxiliando-os. Num determinado instante, uma aluna questionou sobre o uso do pronome 'MEU' na Libras, pois percebeu que eu estava sinalizando de duas formas diferentes. Desse modo, falei sobre formalidade e informalidade da língua de sinais e como utilizar cada um desses sinais, segundo a orientação dos surdos com

que tenho contato. Em contextos de formalidade utilizo um, e no informal outro, pois havia aprendido dessa forma, logo temos uma variação estilística no ato de sinalização. Mas nem sempre eu pensava sobre isso na sinalização, já que ambos são sinônimos da língua. A Figura 15 e 16 evidencia a sinalização do pronome MEU e sua variação, como apresentado naquele momento da interação entre mim e os alunados.

Figura 15 - Sinalização do pronome 'MEU'



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 16 - Sinalização do pronome 'MEU' (informal)



Fonte: Elaborada pelo autor

O sinal MEU, como representado nas duas imagens, consiste em configurações de mãos e estruturas diferentes, utilizadas para representar a mesma ideia e sentido, ou seja, sinônimos. Na Figura 15, é perceptível a configuração da mão 11. O ponto de articulação incide da testa, seguindo o movimento vertical até o peito. Na figura 16, vemos a configuração da mão 63 em contato com o peito. Sua posição articulatória não é considerada neutra, já que há um toque no corpo. É possível comparar a variação do sinal em diferentes aspectos: a configuração da mão não é a mesma, sua posição é diferente, mas ambos os sinais se concentram em contato com o corpo (o primeiro da testa para o peito, e o segundo, apenas no peito). Após o tempo combinado para aprender a sinalizar uma saudação inicial e seu nome, os alunos apresentaram a mim sua sinalização.

É possível dizer que se conseguimos observar o processo de leitura, fala e sinalização nessa prática de leitura que se firmam com o apoio do letramento cultural e bimodal, com as experiências dos alunos e as práticas em sala de aula. Esse processo se verifica a partir das experiências dos alunos e do professor (LARROSA, 2002; TEMOTEO, 2019). Essas experiências são produtoras de sentidos e relações (BAKHTIN, 1979; GERALDI, 1996), pois tudo aquilo que *acontece ou toca* os alunos é uma possibilidade para compartilhar situações a fim de pensar na língua(gem) e reforçar (até mesmo problematizar e teorizar) tais saberes vivenciados na e além da escola. Além disso, naquele momento da aula, conhecimentos sobre as línguas de sinais e línguas orais foram importantes para a interação nesse contexto de aprendizagem, que se desenvolve por meio de letramento bimodal.

Essas conversas e interações também promovem o letramento cultural, já que, para pensar na surdez, precisamos pensar no outro<sup>46</sup> e entender suas subjetividades. Contextualizar as diferenças entre mudo e surdo em nossas conversas é um exemplo do diálogo que permite entender a cultura na sala de aula, já que nossas experiências norteiam possíveis relações entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda. É possível, portanto, ressignificar e inovar na(s) aula(s) de língua(s) com uma nova modalidade presente nos percursos de desenvolvimento e

---

<sup>46</sup> Parto do entendimento de que pensar o outro com “[...] sua identidade, com sua constituição efetivo-emocional, se acaso for algo ou alguém, não é outra coisa, não é outro mais [...]” (LARROSA; LARA, 1998, p. 182) do que eu mesmo, pois a imagem que criamos dos outros, somos nós quem a fazemos.

reflexão dos saberes linguísticos, como o caso da Libras. No contexto da Libras, reforça-se que a Libras é uma língua, com estruturas tão complexas quanto a língua oral. Tais saberes linguísticos também decorrem do processo comparativo entre essas línguas. Nesse sentido, caminhamos também rumo às prescrições da BNCC, que promove em sua quarta competência a comunicação e os envolvimento dos alunos com as diferentes linguagens. Entende-se que a aula em foco promove o contato dos alunos com a Libras, revelando uma modalidade diferente da modalidade oral, que pode ser utilizada “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9). Legitimar as práticas em sala de aula com as políticas da educação brasileira é uma necessidade emergente, considerando que este documento em vigência tem a meta de orientar a educação deste século.

Na próxima seção, apresentamos momentos da próxima aula que se configura, em minha percepção como professor-pesquisador, um elo com a primeira, já que retomamos aprendizagens firmadas e contextualizada a partir das experiências da aula anterior.

#### 4.2 RETOMANDO APRENDIZAGENS, FIRMANDO A PERCEPÇÃO VISUAL

Na segunda aula, o objetivo era retomar o alfabeto manual, apresentar os números em Libras e ampliar o vocabulário dos alunos com práticas iniciais de sinalização. No início, ressaltar a importância de mostrar o sinal ao interlocutor, não deixando a mão virada para quem está sinalizando, mas para quem vai visualizar a sinalização. O Quadro 4 traz uma síntese da proposta da segunda aula.

Quadro 4 – Segunda aula (Abril de 2019)

Tema da aula	Retomando aprendizagens da Libras
Programação	Retomada do alfabeto manual da Libras e saudações básicas; Apresentação dos numerais em Libras; Prática de sinalização: “Oi, meu nome é FULANO e eu tenho 17 anos de idade”.
Recursos	Projeter de imagem e impressão dos numerais em Libras para os alunos.
Avaliação	Tratando-se de uma avaliação contínua e processual, o aluno deverá apresentar a prática de sinalização solicitada pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor

Comecei com os numerais cardinais. Em seguida, os alunos questionaram por que o numeral 5 é da forma que é, conforme Figura 17, e não com a mão representando os 5 dedos, sua quantidade.

Figura 17 - Sinal para o numeral 5



Fonte: Elaborada pelo autor

Cabe explicar que o numeral 5 é representado pela configuração da mão 31 em um espaço neutro, sem movimentos, podendo sua orientação ser expressa pela mão dominante do sinalizante. Retomamos a convenção escrita, com sinais gráficos que representam os numerais. Isso também ocorre na língua de sinais, ou seja, está definida tal sinalização. Em seguida, comentei que as convenções linguísticas se

estabelecem no uso. Reforcei também sobre o porquê de 'casa' ser chamada 'casa', esclarecendo que as pessoas nomeiam as coisas no mundo e, assim, a partir do uso, uma palavra é adicionada ao idioma. Nesse momento, falamos sobre as convenções, acordos (ou contratos) coletivos, dependendo de cada comunidade de prática, chamando atenção para o fato de que o signo é arbitrário. Algumas estratégias de ensino que usei para ensinar os numerais foram na tentativa de relacionar o sinal ao formato do sinal gráfico, quando este possuía semelhança com a grafia ou com a quantidade. Na sequência, questionei sobre o numeral 8 e com qual letra ele se assemelhava. Logo mencionaram que era com a letra 'S', só que sem movimento e questionei sobre como podemos diferenciar essa semelhança nas interações, e uma aluna respondeu que pelo contexto.

A sinalização do numeral 9 foi comparada com o numeral 6 e apresentou-se a diferença entre os dois a partir do movimento. Mostrei o numeral 10 e, nesse momento, foi questionado sobre a possibilidade de, se, em uma interação, os alunos apresentarem os 10 dedos da mão, o surdo iria entender. Respondi que provavelmente sim, pois esse gesto possui significado, mas que não se trata de um sinal da Libras, já que o sinal que representa o numeral 10 é dado pela convenção da língua viso-espacial. A partir disso, uma aluna perguntou como diferenciar o número '0' e a letra 'O'. Respondi que essa diferenciação se dá pelo contexto. Contextualizar a língua é pertinente nas interações verbais que surgem nessa abordagem pedagógica. Uma vez em que as convenções linguísticas se configuram e se manifestam assumindo divergentes e semelhantes funções e circunstância em um determinado espaço e tempo, refletir sobre como esta se instaura e assume diferentes significados se torna pertinente para o processo de ensino.

Em seguida, pedi aos alunos para retomarem a saudação inicial, realizada na aula anterior, porém adicionando palavras na frase, como, por exemplo, "*eu tenho 18 anos de idade*". Após fazer tal solicitação, mostrei os sinais de idade e aniversário, já que possuem a mesma configuração da mão, porém o sinal de idade é realizado somente com uma mão, e o sinal de aniversário com as duas, com o mesmo movimento. Essa ação de comparação inicial, verificando como se constrói a articulação da mão para sinalização de um sinal, em que uma mesma articulação da mão e um ponto de orientação igual ou divergente podem assumir igualdades e diferenças semântico-fonológicas, fomenta a reflexão e as concepções introdutórias sobre a fonologia da Libras.

A partir do que ilustram as Figuras 18 e 19, vale considerar a sinalização de “IDADE” e “ANIVERSÁRIO”.

Figura 18 - Sinal da palavra IDADE



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 19 - Sinal da palavra ANIVERSÁRIO



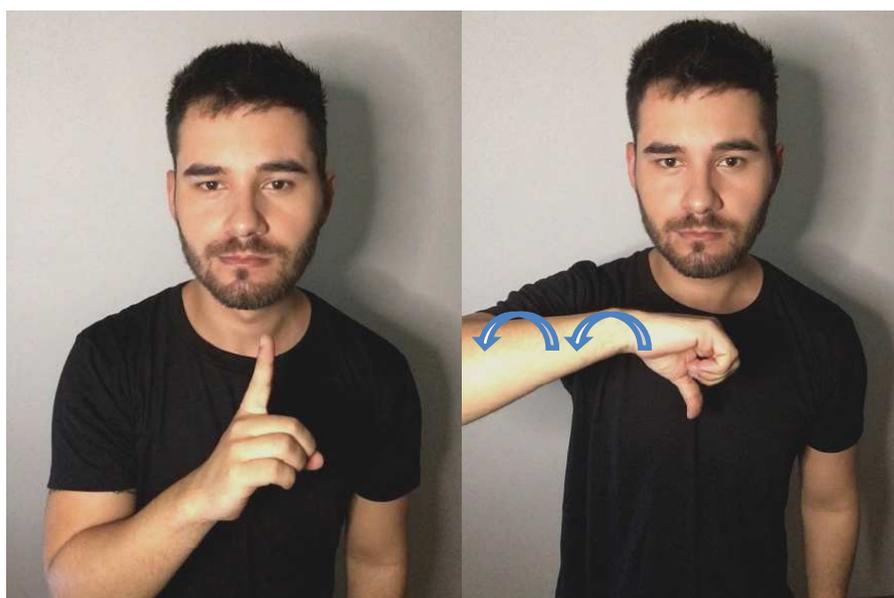
Fonte: Elaborada pelo autor.

Os sinais de IDADE e ANIVERSÁRIO são enunciados a partir da configuração da mão 40. Para sinalizar IDADE, a mão dominante se posiciona no

peito, seguindo o movimento de baixo para cima. Para sinalizar ANIVERSÁRIO, é necessário posicionar, ao invés de uma, as duas mãos, ambas abaixo do peito, seguindo o movimento de baixo para cima até os ombros. Vemos que a orientação da mão de baixo para cima também é passível de interpretação de sentido, já que consiste em uma ideia *de crescer, elevar a idade*, ou seja, como é dado no contexto de idade: quando alguém faz aniversário, de certa forma, 'está crescendo'.

Após essa solicitação, transitei pela sala, a fim de sanar dúvidas e auxiliar no processo de sinalização. Nesse momento, fui questionado sobre como sinalizar numerais repetidos, como na indicação do ano 1999. Falei, então, que letra e sinal às vezes devem ser repetidos no processo de sinalização, mostrando aos alunos a palavra 'CARRO'. As Figuras 20 e 21 ilustram essa representação da Libras.

Figura 20 - Sinal do numeral 1999



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 21 - Datilologia da palavra CARRO



Fonte: Elaborada pelo autor

As setas apresentadas nas Figuras 21 e 22, numeral 1999, e datilologia da palavra CARRO, mostram o movimento repetido que a configuração da mão precisa realizar para corresponder à repetição de letras e numerais, quando se trata do uso da datilologia da língua de sinais para a língua portuguesa. Para sinalizar o numeral 1999, precisamos iniciar pelo numeral 1, seguindo o 9 e, depois, movimentar a mão para a esquerda 2 vezes, completando a quantidade de vezes em que o 9 aparece. Pela seta, o deslocamento deve ser em forma semi-arredondada.

Durante essas explicações, uma aluna perguntou se a surdez poderia ser ocasionada por razões genéticas. Nota-se aí que as dúvidas em relação a esse

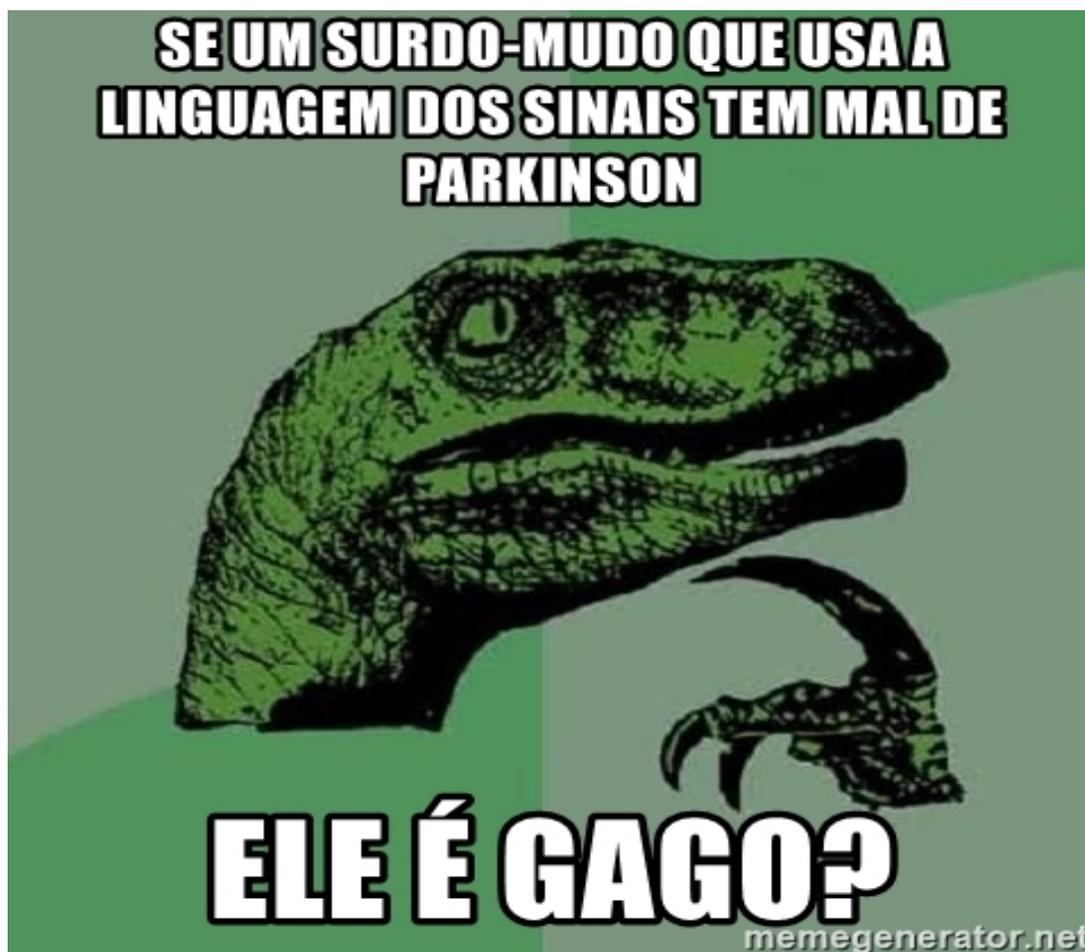
tema não são apenas no contexto de especificidade linguística, mas concepções relacionadas a outros saberes também emergem nesse diálogo. Respondi, com base em minha experiência, compartilhando narrativas com os surdos com quem possuo contato. Informei aos alunos que alguns ficaram surdos devido à rubéola adquirida pela mãe na gravidez; outros são surdos pelo fato de primos terem tido filhos. Destaquei ainda que a surdez pode ser adquirida ou genética. Pode-se dizer que a dúvida da aluna surgiu pelos estudos realizados sobre língua. Além da modalidade linguística, também houve comentários sobre aspectos culturais da comunidade surda. Novamente, podemos entender que, a partir da língua e das interações possibilitadas por ela, há saberes interdisciplinares que podem surgir durante as aulas (KLEIMAN, 1995, 2007; FAZENDA, 2014).

Em seguida, uma aluna comentou que conhecia uma história de um surdo cuja surdez se desencadeou de uma infecção no ouvido e, após um tratamento caseiro, à base de algodão e óleo, a pessoa tornou-se surda, pois agravou a infecção. Durante essas conversas, outra discente questionou sobre a possibilidade de ficar surda, já que sua avó e outros familiares desenvolveram surdez ao longo da vida. Por fim, falei sobre a importância de aprender a Libras a fim de suprir uma necessidade futura. Assim, a aluna poderá(ria) desconstruir um estereótipo sobre a surdez e dominar um conhecimento importante para si nas práticas de interações com ouvintes ou surdos, concretizando uma aprendizagem para além da escola e, dado o fato apresentado pela aluna, para sua vida, se necessário. Antes de iniciarem a sinalização do enunciado solicitado, um aluno questionou se um *surdo-mudo* com *Parkinson* poderia ser considerado um surdo gago. Questionei sobre o porquê de tal pergunta e como o aluno pensou para formulá-la, o aluno apresentou um meme<sup>47</sup> que vira na internet, conforme Figura 22.

---

<sup>47</sup> Meme é um gênero textual utilizado em contextos digitais (HORTA, 2015).

Figura 22 - Meme apresentado por um dos alunos da turma



Fonte: memegenerator.net<sup>48</sup>

Conversamos sobre a possibilidade de comparar o caso de uma pessoa que possui uma deficiência na fala, com uma deficiência articulatória necessária para desempenhar tal função. Assim também é na Libras, porém num aspecto diferente, já que são modalidades de línguas diferentes. Portanto, uma pessoa que possui deficiência na sinalização, possui uma deficiência articulatória para desempenhar a prática de sinalização.

A questão indagada pelo aluno realçou a comparação deste utilizando a língua materna em contraste com a língua de sinais. De forma intuitiva, refleti junto com o aluno que a gagueira é reconhecida a partir de frequências e fluxos anormais da fala, tal relação pode ser considerada na comunidade surda, já que, na fala em sinais, essas frequências e fluxos seriam dadas a partir do *Parkinson*. Tal

---

<sup>48</sup> Disponível em <http://ru.memegenerator.net/instance/10506815/philosoraptor-se-um-surdo-mudo-que-usa-a-linguagem-dos-sinais-tem-mal-de-parkinson-ele-gago>. Acesso em 05 abr. 2019.

comparação é possível, em se tratando das modalidades linguísticas apresentadas na aula (GROSJEAN, 1994a, 1994b). Reforcei, novamente, o que seria um surdo e um mudo e conversamos sobre o que acarreta a gagueira e suas comparações com a língua de sinais. Remeti à modalidade de língua, em atenção aos movimentos corporais, dando a entender que isso se relaciona à gagueira, só que numa modalidade visual da língua. Em perspectivas culturais, também se aborda que muitos surdos não se consideram pessoas com deficiência (SACKS, 1998; LACERDA; GÓES, 2000), pois a deficiência consiste em uma falha de comunicação, que poderia ser sanada, se as pessoas soubessem Libras. Conversamos também que, devido aos fatores biológicos e também sociais, essas pessoas conseguem adquirir a língua de sinais, assim como qualquer pessoa consegue aprender e desenvolver uma língua oral. A sociedade, contudo, ainda carece de políticas afirmativas para oportunizar acessibilidade dessa língua nos distintos espaços (SACKS, 1998; LACERDA; GÓES, 2000; LODI; LUCIANO, 2009).

No decurso dessa interação, uma segunda surgiu: uma aluna questionou se há escolas específicas só para surdos. Eu respondi que sim, mas comentei que três colegas do Piauí<sup>49</sup>, no Mestrado em Linguística, disseram que, em seu estado, os alunos são incluídos nas escolas de ouvintes. Ressaltei que, no Sul, o aluno surdo *pode escolher*<sup>50</sup> se quer estudar em uma escola para ouvintes ou numa escola própria de surdos. A escola de surdos, por sua vez, pode oportunizar mais contato com a língua e a cultura surda que a escola de ouvintes. Muitas vezes, há falta de TILS para suprir essa necessidade dos alunos com surdez, levando a uma exclusão desse indivíduo (LACERDA; GÓES, 2000; LODI *et al.*, 2002).

Além disso, informei que, se um surdo for inserido na escola para surdo desde a infância, terá mais *input* e *output* linguísticos de sua língua viso-espacial, pois é a partir da língua que esse indivíduo reconhece e manifesta sua identidade (QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; LODI *et al.*, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004; BRASIL, 2018). relatei, também, que há escolas próprias para surdos, mas com um grupo menor de alunos nesses espaços. Disse que o intérprete de libras é essencial e que há legislação para esse profissional em diferentes

---

<sup>49</sup> Essas três colegas participam comigo no grupo de pesquisa FALESCBRAS e desenvolvem pesquisa no contexto da língua de sinais e educação de surdos.

<sup>50</sup> Vale dizer que isso não depende tão somente do surdo, já que, na maioria dos casos, os surdos dependem de sua família, que também têm influência nessa escolha (SACKS, 1998; LACERDA; GÓES, 2000; LODI *et al.*, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004).

espaços que demandam uma necessidade comunicacional. Também relembrei minha experiência de aprendizagem, declarando que aprendi Libras com uma surda, minha colega de escola. Na sala de aula, havia ausência desse profissional, e, com isso, tive mais contato com a Libras, aprendendo-a.

Ao fim dessa interação, outra dúvida emergiu: uma aluna perguntou se todos os surdos sabem realizar leitura labial. Respondi que não. Pela minha experiência e também nas leituras teóricas, os surdos que dominam essa habilidade normalmente são oralizados (LACERDA; GÓES, 2000). Também surgiu a pergunta se é difícil a um surdo aprender a sinalizar. Comentei que o processo de aquisição de uma língua é comum a todas as pessoas, porém é necessário estímulo desde cedo para que o falante de uma língua venha dominá-la. Se esse processo ocorrer tardiamente, haverá prejuízos, por vezes irreparáveis na vida dessas pessoas. Falei também sobre a história dos meninos lobos, comparando com a importância dos estímulos precoces para a aquisição de uma determinada língua. Por fim, ressaltai que muitas aprendizagens ocorrem na interação, fato pouco evidenciado na comunidade com surdez, já que poucas pessoas dominam a língua de sinais (LACERDA; GÓES, 2000; LODI *et al.*, 2002).

No percurso da aula, em nossas conversas (multi)letramento(s) evocaram-se. Primeiramente, quando falamos sobre as convenções linguísticas e os alunos leram<sup>51</sup> (LEBEDEFF, 2010) os sinais apresentados por mim, busquei construir relações sobre esse processo, por meio das linguagens neste contexto social: fazer entender a língua do outro e seu processo de construção. Esse entendimento é firmado quando falamos sobre gagueira e o processo de sinalização dos numerais e, até mesmo, como as letras repetidas são enunciadas a partir da datilologia da Libras.

Além da bimodalidade e das perspectivas linguísticas, a cultura surge com o fim de entender sobre e como o outro é. Pensamos sobre a surdez, comentei sobre a história dos surdos, identificamos que a deficiência, dependendo da lógica de pensamento que adotamos, não necessariamente é aplicada à comunidade surda. Na aula, novamente eu e os alunos compartilhamos nossas experiências, que contribuíram para entender um pouco da subjetividade da surdez. Tanto nossas experiências quanto nossos saberes sobre a cultura caminham e apoiam-se na

---

<sup>51</sup> Assim, como os ouvintes e surdos leem palavras da língua oral, os surdos e ouvintes podem (também) ler sinais.

língua(gem), que surgem para reforçar esse entendimento, como no caso quando menciono os contatos com as colegas do Piauí e quando os alunos comentam sobre as vezes que identificaram surdos em suas vivências.

Nesse contexto de ensino e de aprendizagem, também encontramos, além da competência 4 manifestada na BNCC, que promove as diferentes linguagens na escola, a competência 9: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2018, p. 10). Para contemplar tal competência, as interações com os alunos, em minha ótica, caminharam para nortear a da “[...] valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

A apresentação do meme<sup>52</sup> proposto pelo aluno caracteriza a pertinência da pesquisa-ação e a importância de o professor dar voz aos discentes e a suas leituras, já que o desenvolvimento dessa metodologia indica essa possibilidade. As leituras dos discentes demarcam sua cultura de referência. Isso se torna claro quando o meme é apresentado na sala de aula para refletir sobre a gagueira. Podemos ver nesse texto a sua função social, tanto em firmar nossos entendimentos sobre a língua(gem) quanto para complementar o assunto abordado na aula. As conversas, a língua portuguesa, a Libras, a leitura do meme, minhas experiências, as experiências dos alunos reforçam o olhar dado ao conceito do (multi)letramento(s) e sua função naquele momento e em outros momentos em que nós nos envolveremos com a linguagem promovida em sala de aula.

Nas próximas seções, a continuidade das aulas com o contato da Libras será apresentada. Alguns sinais de saudações ganharam espaço nesse contexto e a prática de escrita com o apoio do meme foi efetivada, a fim de identificar os saberes dos alunos e seu posicionamento a respeito da Libras nas aulas de língua materna.

---

<sup>52</sup> Destaco que a apresentação do meme foi uma pista para promover uma prática de escrita que será apresentada na aula 3.

### 4.3 POSSIBILIDADES INTERACIONAIS: SAUDAÇÕES INICIAIS

Na terceira aula, o objetivo se estabeleceu em aprender sinais de saudação<sup>53</sup>, construir novos entendimentos sobre a língua brasileira de sinais na interação entre mim e os alunos e praticar a escrita a partir do texto meme. Introduzi nosso encontro enunciando “*bom dia*”, em língua portuguesa e em Libras, ao mesmo tempo. Além disso, fiz uma retomada breve das aprendizagens já realizadas nas aulas anteriores, solicitando a sinalização das frases: “*oi, tudo bem? Meu nome é este e tenho XX anos de idade*”. Após essa prática de sinalização, mediei algumas interações conversando sobre sinais básicos que se referem às saudações na Libras.

O Quadro 5 sintetiza os momentos da aula a que damos atenção nesta seção.

Quadro 5 - Terceira aula (Maio de 2019)

Tema da aula	Possibilidades interacionais: aprendendo sinais básicos da Libras voltados à saudação
Programação	Apresentação de sinais básicos de saudações em Libras; Retomando as aprendizagens já efetivadas; Análise de um vídeo em língua de sinais; Prática de sinalização: sinalizando frases e o seu próprio sinal; Produção textual de um meme.
Recursos	Projetor de imagem e vídeo sobre saudações em libras, laboratório de informática com editores de imagem e celulares com câmeras digitais.
Avaliação	O aluno deverá apresentar seu meme, ao final, sendo esta produção alinhada à proposta realizada pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na etapa onde a ação mediadora exigia a retomada de sinais, novamente, comparamos os numerais a sua forma gráfica. No contexto inicial da proposta pedagógica, uma aluna questionou sobre as possibilidades de uso da mão esquerda ou direita, se seria um processo de sinalização ao contrário. Em seguida, falei que é possível ter uma ou outra mão dominante para sinalizar, porém o que não pode ocorrer é começar a datilologia de uma palavra com uma mão e finalizá-la com a

<sup>53</sup> Os sinais de saudação apresentados aos alunos foram: *bom dia, boa tarde, boa noite, oi, tudo bem, desculpa, perdão, obrigado, com licença, até amanhã, por nada, à vontade, obrigado*.

outra mão, pois se poderia entender como duas palavras diferentes<sup>54</sup>. Também reforcei que, na Libras, chama-se datilologia o processo de soletração de palavras e, caso um sinalizante esteja cansado de sinalizar com uma mão (no caso do sinal que só se usa uma única mão) e quiser usar a outra mão, é possível.

Falando desses assuntos e de outros contextos, surgiram os conceitos sobre *pares mínimos* na roda de conversa. Então, a partir da percepção de configuração da mão iguais, só que com movimento diferente, os alunos questionaram o porquê dessa semelhança<sup>55</sup>. A fim de pensar sobre esse questionamento, parti dos princípios da língua oral, e fiz uma comparação entre as palavras *vaca* e *faca*, que se diferenciam pelo som inicial, que altera o sentido da palavra. Tal fenômeno também ocorre na Libras, mas as diferenças residem nos parâmetros que compõem o sinal, como o movimento, orientação de mão, locação, por exemplo (QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004). Na sequência, apresentei o sinal de ESCOLA e CADERNO, em que a configuração da mão é a mesma, porém o movimento e a orientação de mão são diferentes. Nas palavras *vaca* e *faca*, o fonema inicial distingue uma palavra da outra; nas línguas de sinais, a partir do exemplo apresentado, essa alteração se manifesta pelas diferenças nos usos dos parâmetros em cada sinalização. Tal situação já havia sido abordada de forma breve em relação aos sinais USAR e NOME, ilustrados pelas Figuras 2 e 3.

Observemos a sinalização evidenciada pelas Figuras 23 e 24.

---

<sup>54</sup> Em determinados sinais, a direção da mão sinalizada de forma contrária pode alterar o sentido do sinal, que é o caso do sinal DIREITA (de direção) que precisa seguir a orientação para a direita no momento do movimento para sinalizá-lo, no entanto, caso seja alterada sua direção, ou seja, caso seja direcionado para a esquerda, forma o sinal DIA. As explicações linguísticas e mais detalhadas desses sinais estão presentes na seção *Saberes Bimodais*, já que a aula concentrou concepções da fonologia da Libras.

<sup>55</sup> Essa foi outra percepção pertinente para pensar o planejamento e os percursos que esta proposta assumiu, pois, como é possível notar, os alunos questionaram sobre uma perspectiva voltada aos parâmetros da Libras, desenvolvido na quarta aula.

Figura 23 – Sinal da palavra ESCOLA



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 24 - Sinal da palavra CADERNO



Fonte: Elaborada pelo autor

Nas Figuras 23 e 24, podemos ver a configuração da mão 61 sendo utilizada para representar os sinais ESCOLA e CADERNO. No sinal de ESCOLA, percebe-se um movimento, mas o sinal é configurado em um espaço neutro. Diferente do sinal para caderno, onde há o toque das mãos, mas segue com um (em alguns casos dois) movimento, é utilizada a mesma configuração da mão, porém a mão de apoio

em CADERNO fica aberta e não assume a forma como a configuração da mão 61. Nas interações linguísticas nessa prática de linguagem, um aluno questionou se há gírias em libras. Logo apresentei como me comunico, pela expressão 'e aí?'. Em seguida, uma aluna perguntou se poderia *imitar* o sinal que usei com os surdos para expressar 'e aí?'. Também comparei como outras pessoas sinalizam utilizando o sinal *eu te amo*, e aproveitei para mencionar que este sinal é internacional. Cabe falar que, no momento da sinalização, alguns alunos ainda apresentaram dificuldades, dizendo que não possuíam coordenação para a Libras.

Finalizado esse processo de sinalização dos sinais de saudação e a retomada de outros aprendidos nas aulas anteriores, uma aluna questionou sobre a finalidade das expressões que uso no momento de sinalizar. Comentei que as uso, pois podem ser marcadores discursivos e delimitar as flexões dos sinais. Mostrei o sinal 'se' e 'não sei', enfatizando que há uma expressão demarcando advérbio de negação, modificando o sentido do verbo. Logo, para sinalizar SEI, a expressão é de afirmação, diferente de NÃO SEI, para o qual a expressão de negação, com uma leve franzida na testa, o baixar das sobrancelhas e a contração da boca, legitima o sinal, como podemos ver nas Figuras 26 e 27 a seguir.

Figura 25 - Sinal da palavra SEI



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 26 - Sinal para a frase NÃO SEI



Fonte: Elaborada pelo autor

Vale ressaltar que, diferente da língua oral, em que a fala e a escrita dependem dos sons e das letras na grande maioria dos casos, na língua de sinais, precisa-se de recursos visuais para representar essas distinções linguísticas, as quais se estabelecem mediante seus parâmetros e pelas expressões faciais como as que foram aqui discutidas.

Finalizado esse momento da interação bimodal, onde a língua portuguesa oral é utilizada para explicar sobre a língua brasileira de sinais, pedi aos alunos para organizarem duplas preferencialmente por afinidade. Naquele instante, informei que eles seriam 'batizados' na língua de sinais. Destaquei que era necessário verificar a característica que fosse marcante para cada um, e logo apresentei o meu sinal em Libras, explicando como ele representa minha personalidade. Como na sala de aula havia uma aluna com conhecimentos em Libras, já mencionada anteriormente, solicitei que apresentasse o seu sinal e explicasse como a pessoa que lhe deu o sinal chegou a essa escolha. Comentei que não há necessidade de o sinal começar com a letra inicial do nome, de acordo com o alfabeto manual. Assim, expliquei os sinais de outras pessoas surdas ou ouvintes que conheço, mostrando a relação do sinal dessas pessoas com suas características. Após essa tarefa, segui orientando os alunos e acrescentando mais palavras no processo de sinalização. Os alunos deveriam sinalizar *"meu nome é Ciclano, tenho xx anos de idade e meu sinal é este"*.

Mediante as solicitações, no momento da prática, os discentes apresentaram seus sinais e o porquê dessa escolha. Todos nós opinávamos sobre as escolhas. Ao fim dessa etapa, uma aluna pediu para retomar o *alfabeto* da Libras. Mostrei as configurações de mão da Libras e solicitei que cada aluno procurasse a configuração da mão que configurasse o sinal que recebeu para representar seus nomes em língua de sinais.

Caminhando para os processos finais da aula, como *feedback* avaliativo<sup>56</sup>, pedi que elaborassem um texto no gênero *meme* sobre as aulas até então desenvolvidas e seus desdobramentos. Dessa forma, expliquei que o *meme* seria uma forma de avaliar a percepção dos alunos sobre as aulas. Além disso, ressaltai que o *meme*, além da imagem, também contém palavras. A escolha desse gênero se deve ao fato de fazer uso de recursos visuais para aprimorar o pensamento visual, a fim de expressar da língua de sinais e também por eu não tê-lo utilizado em aulas anteriores. O uso desse gênero textual vai ao encontro das práticas sociais que se instauram a leitura e a escrita nos tempos contemporâneos.

Desse modo, o uso do *meme* não se trata de “substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos” (BRASIL, 2018, p. 487). A Base Nacional Comum Curricular e a concepção de (multi)letramento(s) revelam a importância de aplicação, produção e interpretação na escola da cultura de referência do aluno (ROJO, 2012), sendo o *meme* uma linguagem presente dos discursos das culturas juvenis. Não só no documento, mas também na sala de aula, compreender essas novas significações é oportuno para formalizar práticas de leitura, escrita e percepção visual que caucionem as habilidades e competências que vão ao encontro das propostas nas aulas de língua(s). Como aponta a BNCC, não estamos substituindo outros gêneros textuais, mas tencionando as potencialidades do ensino de língua portuguesa na escola alinhadas às transformações sociais que emergem nos dias atuais.

Trabalhar com a produção de texto a partir desse projeto de ensino condiz com a perspectiva de (multi)letramento(s) e de uma visão social e interacional entre as modalidades linguísticas, as ferramentas digitais, a leitura e a escrita que se

---

<sup>56</sup> O *feedback* pode ser uma ferramenta capaz de identificar os envolvimento dos alunos sobre a aula e como suas aprendizagens vêm sendo efetivadas (PÊSSOA, 2018).

relacionam não apenas com as desenvolvimentos das habilidades e das competências envolvidas nos conteúdos, como, por exemplo, ser capaz de produzir um texto meme. Além disso, viabiliza o caminho a uma prática social e discursiva, que vai ao encontro do contexto de produção e do contexto de recepção (KLEIMAN, 1995, 2007; AMARAL, 2010). Assim, entendo que o uso do meme se estabelece em uma linguagem próxima àquelas de uso do jovem contemporâneo. Portanto,

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente" (BRASIL, 2018, p. 487).

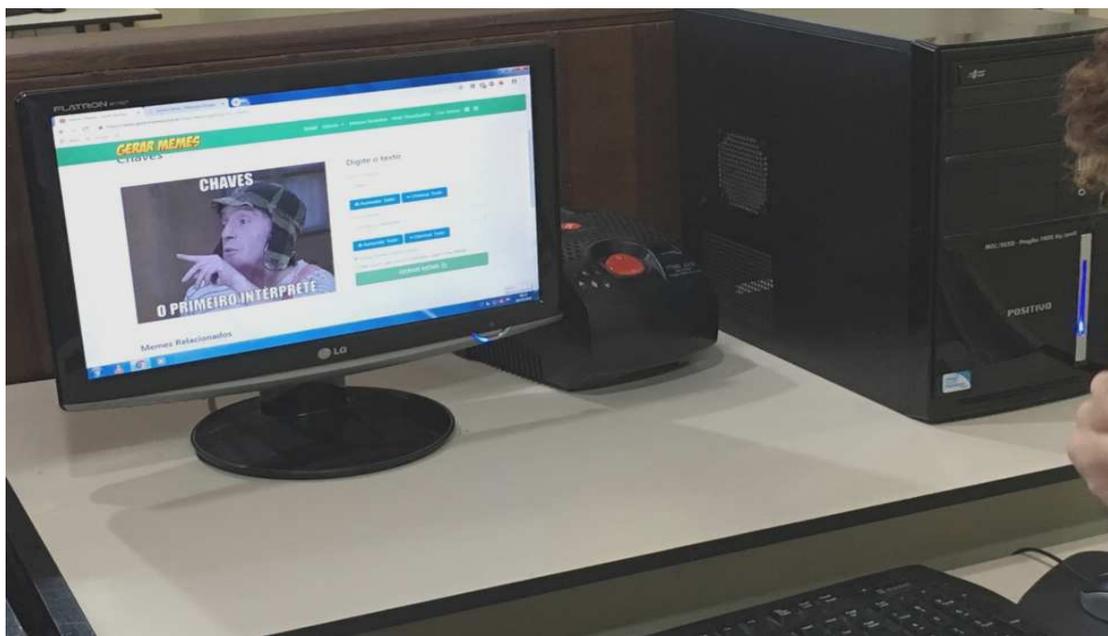
Para a construção desse texto, os alunos foram até o laboratório de informática da escola, onde apresentei ferramentas para construção de um meme. Mencionei a possibilidade de usarem recursos do computador, como *software* de editores de imagem, além do uso de *smartphones* para a produção da tarefa, que culminou na publicação em uma rede social de cada aluno, a fim de compartilharem sobre as aprendizagens e os conhecimentos suscitados em sala de aula.

Na Figura 27, é possível ver um aluno utilizando o *software* digital *memegenerator.net*<sup>57</sup> no laboratório de informática.

---

<sup>57</sup> Quando decidi trabalhar com o meme, logo realizei pesquisa sobre aplicativos, software e recursos capazes de elaborar esse tipo de texto em sala de aula. Para desenvolvimento na escola, e se tratando do meme, é necessário o acesso a recursos digitais e, dependendo do contexto, acesso à internet para busca de imagens e outras demandas que possam surgir durante essa prática.

Figura 27 - Produção de um meme no laboratório de informática



Fonte: Acervo da pesquisa

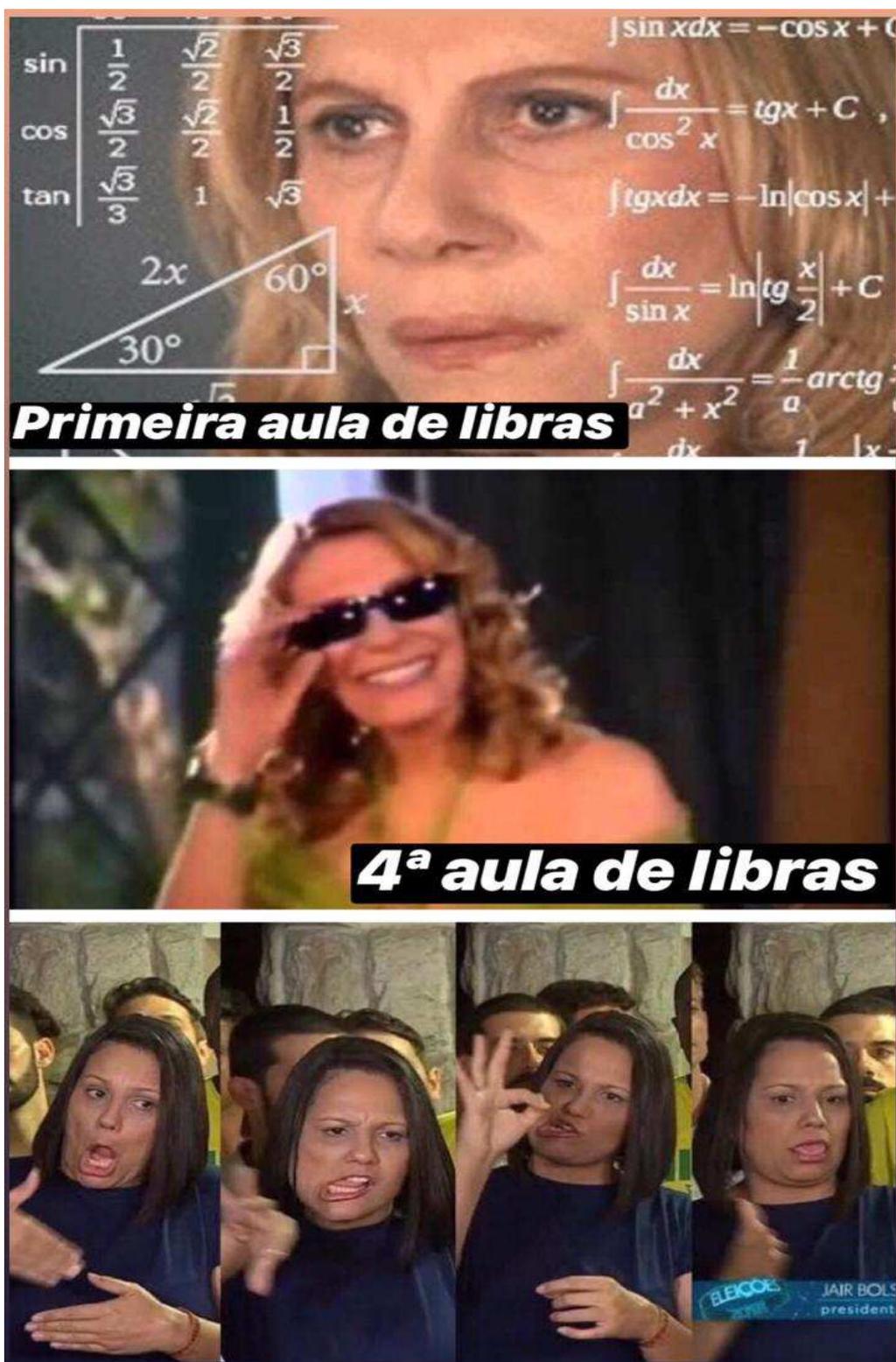
Nem todos os alunos trabalharam com esse software. Alguns pesquisaram imagens no *google* e criaram seus textos com editores de imagens do próprio computador, outros registraram fotos de si e construíram seus textos por meio de seus celulares. Alguns alunos criaram gifs<sup>58</sup>, pois acreditavam ser mais interessante, já que se tratava de uma língua visual. Com base nessa proposta didática planejada para a aula de língua portuguesa, penso e afirmo que os estudantes são protagonistas de suas produções.

Os conhecimentos iniciais da língua de sinais foram essenciais para a construção do texto meme. A prática de escrita, em especial esta, levou o aluno a dominar e compreender diferentes saberes e materializar seu pensamento (BAKHTIN, 1979; GERALDI, 1996), sobre os percursos e sentidos que a Libras evocou no contexto das aulas de língua materna, seja no jogo com as palavras para articular uma ideia e produzir um texto ou no manuseio das ferramentas que são suporte para o conteúdo desse gênero textual. A seguir, destaco duas produções realizadas pelos alunos<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> Gifs (*Graphics Interchange Format* ou *formato de intercâmbio de gráficos*) são utilizados principalmente na internet, já que captam imagens fixas ou em movimento, a fim de expressar informações, sentimentos, sarcasmo, metáforas entre outros.

<sup>59</sup> Como mencionado, alguns alunos usaram fotos de si e, devido ao caráter ético da pesquisa, trago produções que não contêm imagens de si próprios.

Figura 28 - Meme produzido por um aluno



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 29 - Meme produzido por um aluno



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao fim dessa prática de escrita, compartilhamos os memes no grupo do *whatsapp* da turma e realizamos um momento de conversa e leitura sobre as produções realizadas em aula. Nesse sentido, penso e entendo que a produção dos memes no laboratório de informática consolida as ressignificações adotadas em sala de aula nas perspectivas do ensino de língua portuguesa. Com o apoio dos computadores e dos celulares, desenvolveu-se um letramento bimodal<sup>60</sup> e bicultural<sup>61</sup> (ou multiletramentos<sup>62</sup>), pautado a partir das experiências dos alunos mediante as práticas pedagógicas aderidas em sala de aula.

<sup>60</sup> O processo de escrita em Língua Portuguesa e as experiências dos alunos com a Libras é promotor de um letramento bimodal, já que nesse evento de letramento ambas assumem uma função social, seja para informar, enunciar, incluir, refletir, conhecer.

<sup>61</sup> O letramento bicultural é evocado, porque, para a prática de escrita, utilizei a cultura de referência do aluno, o meme. A produção desse meme cerceia os conhecimentos sobre as línguas que se encontraram em contato nas aulas de Português.

<sup>62</sup> O(s) (multi)letramento(s) se faz(em) presente(s) devido à junção desses dois letramentos (cultural e bimodal) e por meio das diversas linguagens que se encontram com as tecnologias como suporte para a escrita.

Tanto as comparações entre as modalidades de línguas, os sinais de saudação, os conhecimentos iniciais dos parâmetros da Libras, a dúvida sobre gíria, a percepção da configuração da mão e suas nuances, como a prática de sinalização levam a entender o conjunto de linguagens alinhada a uma função pedagógica e social da aula. A função pedagógica, a partir de minha atuação como professor-pesquisador, se estabelece no conhecimento desses saberes linguísticos. A função social se dá a partir da compreensão da língua do outro, pois parto do entendimento de que, quando compreendo a língua do outro, não penso apenas no indivíduo ouvinte, mas noutras formas de viver e poder experimentar o mundo, que é o caso dos surdos com o apoio da língua de sinais.

A cultura também visita nossa aula, desde a organização em duplas para a seleção dos sinais (batismo), quanto a cultura de referência dos alunos (neste caso o meme) ganham evidência nas práticas de ensino e de aprendizagem que surgem nas interações. A produção do texto no laboratório de informática possibilitou verificar, vivenciar e materializar as reflexões efetivadas durante os diálogos evocados na escola. Na Figura 28, o texto produzido pela aluna traz a ideia de que as aulas de Libras e a aprendizagem dessa língua consiste em etapas, sendo as expressões (parâmetro da Libras) o nível avançado de seu aprendizado. As experiências linguísticas e interações realizadas em sala essa percepção são vetores para pensar e realizar a prática de leitura e escrita por parte dos alunos, pois o comentário que fiz sobre as expressões fez a aluna entender que esse seria um aspecto importante no processo de ensino e de aprendizagem da língua brasileira de sinais. Já, na Figura 29, a produção mostra a relação que o aluno fez com o gesto realizado pelo personagem Chaves, sendo este igual<sup>63</sup> à sinalização do numeral 10. Diferente da produção anterior (Figura 28), que promoveu e materializou seu pensamento a partir da experiência associada na escola, este traz suas experiências externas e as relaciona com os conhecimentos promovidos pelas aulas. O texto, portanto, é resultado de um movimento entre as experiências da escola e externas a ela.

Nas perspectivas do ensino de língua(s), temos aqui uma forma de compreender a(s) língua(s) no mundo que se dá a partir das conversas e da análise

---

<sup>63</sup> No seriado Chaves, quando o personagem ou alguém afirma algo, Chaves confirma, falando “/sso, isso, isso!”, ao mesmo tempo que mostra o dedo indicador e o polegar tocando um no outro. Na Figura 29, os dedos, indicador e polegar, encontram-se abertos.

entre a Libras e o Português. Essa forma se estabelece na comparação. Esse processo de comparação ocorre, em suma, nas pesquisas que tratam de promover a Libras como uma língua (GROSJEAN, 1994a, 1994b; QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011) e também nesta proposta de ensino.

Além do(s) (multi)letramento(s), das experiências, da nova forma de apresentar a Libras e o Português em contato, vejo que a competência 1 da BNCC é firmada, pois a aula possibilitou “[...]utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...] social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Os conhecimentos construídos sobre o mundo da surdez e o mundo das línguas, além de estarem em contato neste estudo, dialogam com o mundo dos alunos, ampliando sua percepção sobre o mundo social e cultura. As digitalidades foram promotoras de sentidos nesse evento de letramento, pois foram suporte pertinente para a prática de escrita, no compartilhamento dessas produções no grupo do *whatsapp* e nas redes sociais dos alunos.

Percebo, então, os multiletramentos presentes nessa aula que se tornou um evento de letramento ou, também, de multiletramentos já que as diversas e deferentes linguagens de encontraram e caracterizaram sua função nesse contexto, como produtora de saberes linguísticos e sentidos que se constroem na aula de língua. Visto que essas práticas contribuíram para as compreensões sobre a língua de sinais e a língua oral, bem como suscitaram debates que remeteram a aspectos gramaticais da Libras, a aula seguinte foi planejada com o objetivo de firmar conhecimentos sobre as fonologias das línguas e os processos de construção de palavras dessas línguas.

#### 4.4 SABERES BIMODAIS: LÍNGUA ORAL PORTUGUESA E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A aula a seguir foi promovida com o intuito de problematizar e refletir sobre saberes bimodais relacionados à Libras e à língua portuguesa<sup>64</sup>. Além disso, complementa os conhecimentos e habilidades dos alunos no que tangencia as

---

<sup>64</sup> Penso que, de todas as aulas, esta tenha sido de maior caráter gramatical, já que evoca a fonologia da(s) língua(s) em estudo.

competências linguístico-cognitivas (BRASIL, 2018), já que as interações verbais dos dados permitem compreender as reflexões e diálogos sobre como a língua caracteriza as comunidades e as variações que nelas se instauram. No percurso da aula, guiei propostas para comparar as fonologias dessas duas línguas, cotejando suas funcionalidades e suas relações fonológico-morfológico-semânticas.

Tais programações e retomadas foram precisas<sup>65</sup>, a fim de não estigmatizar a língua de sinais, pois ainda há preconceitos que se instauram nas perspectivas linguísticas onde se encontram as línguas visuais. Assim sendo, na escola, as aulas de língua materna, podem ser um espaço capaz de romper esses rótulos que se concentram sobre as línguas viso-espaciais (QUADROS, 1997; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; CASTRO JÚNIOR, 2011; FIGUEIRA, 2011; RUIZ; DIAS, 2016).

A seguir, no Quadro 6, apresento as atividades, recursos e avaliação desta aula que também se valeu de aspectos que se verificaram nas aulas anteriores.

Quadro 6 - Quarta aula (Junho de 2019)

Tema da aula	Saberes bimodais: Libras e Língua Portuguesa em contato
Programação	Retomada das aprendizagens já efetivadas; Conversa sobre fonologia; Reflexão: “uma língua de sinais pode ter fonologia?”; Comparação dos idiomas e suas fonologias; Apresentação de sinais e contextos de variação destes; Apresentação de um <i>power point</i> sobre a fonologia da língua de sinais. Ou da Libras?
Recursos	Projeter de imagem e vídeo para apresentação do material sobre fonologia da Libras.
Avaliação	Contínua e processual, mediante a sinalização e questionamentos propostos na interação em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do Quadro 6 e dos dados gerados, na quarta aula de Libras, os alunos foram questionados por mim sobre os conhecimentos já firmados durante o desenvolvimento do projeto de ensino, descritos nesta seção. Assim, comigo, retomaram o alfabeto manual, os numerais e alguns sinais de saudações já praticados nas aulas anteriores. Durante essa retomada de aprendizagens, recortes específicos dessa interação foram analisados sob a ótica da prática da linguagem

<sup>65</sup> Na aula anterior, os alunos mostraram dúvidas sobre parâmetros da Libras. Isso foi uma pista para pensar e organizar essa aula.

enquanto (multi)letramento(s) e possibilidades de conhecimento, numa perspectiva bimodal.

Assim, em um momento, a fim de refletir sobre processo de sinalização de saudações, perguntei aos presentes como é (era) sinalizada a palavra PERDÃO/DESCULPA, já que eu havia apresentado esses sinais na aula sobre *possibilidades interacionais*. Alguns, além de sinalizarem, também relacionaram sua semelhança com o sinal de AZAR, pois ambos possuem a mesma configuração da mão, mas são diferentes em sua posição. As Figuras 30 e 31 mostram as diferenças desses sinais a partir de sua posição de mão.

Figura 30 – Sinal da palavra DESCULPA/PERDÃO



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 31 – Sinal da palavra AZAR



Fonte: Elaborada pelo autor

Para o processo de sinalização das Figuras 30 e 31, os termos DESCULPA/PERDÃO e AZAR precisam se apoiar na configuração da mão 40, porém o ponto de articulação das palavras DESCULPA/PERDÃO se concentra próximo ao queixo. O ponto de articulação da palavra AZAR se encontra próximo ao nariz. É possível perceber nesse momento que, ao retomar algumas aprendizagens, os discentes também realizaram comparações sobre as semelhanças de sinais a partir do ponto de articulação da mão. Nas imagens, vê-se que a configuração da mão é a mesma, porém as mínimas divergências consistem no ponto de posição da mão. É perceptível uma habilidade relacionada à consciência fonológica da língua de sinais a partir da indagação de uma aluna sobre as semelhanças desses sinais, porque ela percebe a diferença mínima entre esses sinais. Além disso, essas pequenas distinções são perceptíveis e mensuráveis nas línguas orais, porém representadas a partir dos grafemas e dos fonemas (SOARES, 2003, 2004; MARCUSCHI, 2003, 2010; FARACO, 2008; FIGUEIRA, 2011; CASTRO JÚNIOR, 2011).

Falando em fonema e em grafema, é importante visitar as noções de fonologia e variação linguística, entendidas como conteúdos em determinadas escolas brasileiras, em especial, na escola em que a pesquisa se desenvolveu (BRASIL, 1997, 1998, 2017; SOARES, 2003, 2004; FARACO, 2008; FIGUEIRA, 2011; BORTONI-RICARDO, 2011, 2014). Tanto as instituições educacionais quanto os documentos prescritivos que guiam os percursos escolares, como também as

diretrizes onde se pauta a língua materna, visam “[...] conhecer algumas das variedades linguísticas do Português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (BRASIL, 2018, p. 83). Esse pensamento também leva a identificar que o conjunto de fonemas ou grafemas, bem como o conjunto dos parâmetros da língua brasileira de sinais são elementos necessários para construção de distintos itens lexicais. As possibilidades de representações desses itens lexicais materializam-se a partir das três modalidades linguísticas (oral-auditiva, viso-espacial e escrita). Nesta aula, em que se trabalhou com mais de uma modalidade linguística, considero que foi oportuna a reflexão e análise desse processo a partir das relações entre palavras e sinais, sejam elas orais, sinalizadas ou escritas nas conversas e diálogos com os escolares do Ensino Médio.

Para além desse pensamento, no momento em que construímos os itens lexicais valendo-nos da fonologia da(s) língua(s), atribuímos sentidos às mais variadas construções lexicais linguísticas. São os usos desses itens lexicais que marcam as características das comunidades de prática de linguagem, bem como as produções de significados nos enunciados. Portanto, os estudos sobre a fonologia e sobre variação foram importantes para situar as línguas, seu processo de formação e suas estruturas (QUADROS; KARNOPP, 2004; MARCUSCHI, 2003, 2010; CASTRO JÚNIOR, 2011; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010, 2014).

Falar desses fenômenos e suas representações é viável neste trabalho, já que, nas interações na sala de aula, nessa retomada de aprendizagens e conhecimentos promovidos a partir das aulas anteriores, foi possível alinhar e firmar saberes e reflexões mediante concepções de língua e linguagem postas nas abordagens pedagógicas presenciadas até aqui. Além da reflexão inicial sobre a especificidade fonológica da Libras, considerando os sinais PERDÃO/DESCULPA e AZAR, para aprofundar conhecimentos sobre essas perspectivas, acrescentei as palavras SOLIDÁRIO e SOLITÁRIO. No caso dessas palavras em língua portuguesa, ocorre a substituição do fonema /d/ pelo fonema /t/, que deixa cada palavra com significado diferente. Este é um caso de “*par mínimo*”<sup>66</sup>, em que apenas

---

<sup>66</sup> Nas referências sobre fonologia das línguas, entende-se que o(s) par(es) mínimo(s) são duas palavras ou frases, de uma determinada língua, que dependem unicamente de [enquanto língua oral] um só fonema, tonema, cronema (CAVALIERE, 2005; BORTONI-RICARDO, 2014) ou [enquanto língua de sinais] parâmetro da língua de sinais para distinguir o seu significado. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

um dos sons se diferencia entre duas palavras, levando a mudança de significado. Na aula x, houve reflexão semelhante para as palavras FACA e VACA, em que a distintividade se dá por meio do fonema inicial da palavra. Como já abordado, isso também se verifica na Libras, quando diferenças quanto à localização, configuração da mão, movimento e expressões faciais podem gerar diferenças de significado, um exemplo são as Figuras 30 e 31. Essa interação verbal, a partir das conversas entre mim e os alunos, apresentou um teor comparativo entre as línguas estudadas naquele momento, sendo pertinente destacar que as concepções de fonologias tanto em uma língua oral quanto visual.

A remissão à fonologia, de forma introdutória, neste caso, também leva a estudos sobre variação linguística. Desse modo, os processos variacionais ocorrem nessas duas línguas presentes nos diálogos nas aulas de língua portuguesa. Como exemplo, apresentei novamente a variação do sinal OBRIGADO, com locação/localização diferentes, mas com o movimento e configuração da mãos iguais. Nas Figuras 32 e 33, podem-se verificar essas variações em muitas situações de uso na Libras.

Figura 32 – Sinal da palavra OBRIGADO 1



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 33 – Sinal da palavra OBRIGADO 2



Fonte: Elaborada pelo autor

Nas Figuras 32 e 33, vê-se o uso da configuração da mão 60 para representar do sinal OBRIGADO. A variação dessa palavra, dependendo da localidade do Brasil onde é sinalizada, consiste na posição da mão, ou seja, no ponto de articulação. A Figura 32 mostra que o ponto de articulação se dá na testa, sendo necessário um movimento para afastar as mãos e concluir o processo de sinalização dessa palavra. Na Figura 33, é possível compreender o mesmo processo, porém o ponto de articulação se instaura próximo ao queixo.

Não há dúvidas sobre a variação na Libras, em qualquer língua de sinais, ou qualquer língua (PIMENTA; QUADROS, 2010; CASTRO JUNIOR, 2011; SILVA, 2014). Mesmo eu mediando a retomada de aprendizagens, na aula, o conceito de variação foi sendo conduzido sobre a ótica de que todos já compreendiam tal significação.

Ao final deste trabalho, posso dizer que o conceito poderia ser mais explorado, considerando as minhas perspectivas e as dos alunos. Nesse sentido, com a possibilidade de encontrar formas de potencializar a prática pedagógica a partir da pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; WELLS, 2007; THIOLENT, 2011), voltamos aos encontros entre teoria e prática. Uma vez que eu consigo refletir sobre minha prática, também entendo que nessa reflexão posso encontrar possibilidades de reconfigurar e aprimorar as estratégias de ensino e de aprendizagem. Assim, tal

indicação pode ser considerada na docência com as futuras turmas de Ensino Médio com as quais atuarei e em outros espaços que possibilitem refletir sobre variação linguística e outros fenômenos.

Voltando ao Quadro 6 e dando sequência à aula, comentei que a língua de sinais tem uma gramática própria. Dessa maneira, questionei os alunos: “*Vocês não acham estranho uma língua de sinais possuir fonologia? Por que será que uma língua de sinais tem fonologia?*”. Essas reflexões foram pertinentes para repensar as línguas e as experiências e circunstâncias em que elas (as línguas) se fazem presentes. A partir disso, guiei a aula para a retomada dos estudos de gramática. Em seguida, retomei as configurações de mão da Libras, mostrei as possibilidades de configurações e solicitei que os alunos encontrassem a configuração da mão apresentada no projetor e indicassem aquela que remete ao sinal de cada um. Novamente aqui temos uma retomada no processo de aprendizagem, já que tal situação já havia sido presenciada nas aulas anteriores. As experiências que acontecem e tocam os alunos podem ser reforçadas durante o tempo que estamos em aula. Essa é uma forma de ampliar o vocabulário dos alunos sobre os conhecimentos linguísticos, “[...] sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 71). A partir dos slides apresentados, sinalizei AVIÃO, TELEFONE e TRISTE (Figuras 34, 35 e 36). Ressaltei que estes possuem a mesma configuração da mão e disse que outros sinais podem derivar dessa configuração, como o sinal de DESCULPA e AZAR (Figuras 30 e 31).

Figura 34 – Sinal da palavra AVIÃO



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 35 – Sinal da palavra TELEFONE



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 36 – Sinal da palavra TRISTE



Fonte: Elaborada pelo autor

Esses três sinais apresentados por mim são pertinentes para compreender as distinções mínimas que existem nas línguas de sinais. Para que os sinais acima fossem realizados, foi necessário utilizar a configuração da mão 40, mas o ponto de articulação da mão foi realizado em lugares diferentes. Para sinalizar a palavra AVIÃO, o ponto de articulação da mão deve se dar próximo ao peito e seguir o movimento da mão para cima, assim como faz o avião quando decola, como indica a seta de orientação na Figura 34. Para sinalizar a palavra TELEFONE, é necessário concentrar a mão próxima à orelha, e o sinal TRISTE precisa ser sinalizado com a mão em contato com o queixo do sinalizante.

No decurso da aula, falei aos alunos que uma mesma configuração da mão em posições diferentes pode ter vários sinais e variadas significações. Apresentei então a especificidade da língua quanto a *ponto de articulação* e comentei que este pode(ria) ser neutro, ou seja, no espaço à frente do corpo, bem como pode tocar o corpo. Nas tramas da conversa, sinalizei a palavra Libras, informei que não é preciso realizar o toque no corpo, diferente do sinal MEU (Figuras 15 e 16), que necessita disso.

Figura 37 – Sinal da palavra LIBRAS



Fonte: Elaborada pelo autor

No processo de sinalização da palavra LIBRAS, expliquei que se fazia necessário articular a mão a partir da configuração 64. As mãos precisam estar um pouco afastadas do corpo, em frente ao sinalizante e realizar um movimento, alternando os movimentos de uma mão para a outra como indica a seta de orientação da Figura 37. O sinal MEU, tanto no contexto formal quanto informal, precisa do toque da mão no corpo. Neste processo, demonstrei sinais para comparar e compreender os parâmetros da Libras, pois foram fundamentais para identificar as especificidades da língua. A necessidade de conhecer tanto a Libras, comparando-a com a língua portuguesa, foi oportuna para uma abordagem bimodal nos percursos de ensino dessas línguas.

Após ressaltar que o ponto de articulação e as configurações de mão são relevantes para entender e construir os itens lexicais da Libras, discuti sobre a diferença dos sinais LIBRAS (Figura 37) e MEU (Figura 16). Em seguida, falei que um tem movimento e o outro não. Nessa construção dialógica<sup>67</sup>, comentei sobre o movimento dos sinais e apresentei os sinais TER e MOVIMENTO, enfatizando, novamente, que alguns sinais da Libras têm movimentos e outros não.

---

<sup>67</sup> Diálogos compartilhados nos processos de ensino e de aprendizagem entre professor e alunos. (MIKUKAMI, 1996; VEIGA, 2007, 2008).

Figura 38 – Sinal da palavra TER



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 39 – Sinal da palavra MOVIMENTO



Fonte: Elaborada pelo autor

O sinal da palavra TER (Figura 38) precisa ser articulado a partir da configuração da mão 8a, sendo seu ponto de articulação no meio do peito, exigindo o contato com o corpo e sem movimento. O sinal MOVIMENTO (Figura 39) precisa articular as duas mãos com a configuração 64, e alternar as mãos de trás para frente, fazendo uso de movimentos. Essa comparação foi pertinente no momento da aula, a fim de representar algumas especificidades fonológicas da Libras.

Na Figura 40, encontra-se o sinal de ÁGUA, que, no momento da aula, foi comparado ao sinal TER. Ambos se valem da configuração da mão 8a, mas o ponto de articulação é diferente: em ÁGUA há o contato com o queixo, seguindo-se de uma breve flexão no dedo indicador. Vale destacar que nessa flexão, a configuração da mão é alterada, ou seja, inicia-se a sinalização com a configuração da mão 8a, e segue-se para a configuração 15; por fim, retorna-se ao ponto inicial. Na interação, uma aluna pensou que a flexão do dedo indicador fosse o movimento do sinal. Para essa sinalização, há alteração na configuração da mão e não do movimento, como se pode ver a seguir.

Figura 40 – Sinal da palavra ÁGUA



Fonte: Elaborada pelo autor

Duas alunas também compararam os sinais TER e ÁGUA, refletindo sobre a articulação, as semelhanças e movimento do sinal ÁGUA em comparação ao sinal TER. Nesta reflexão, chamou atenção a relação que uma aluna fez sobre os sinais da letra S (Figura 41) e do numeral 8 (Figura 42). Isso evidencia que as experiências linguísticas na aula de língua portuguesa com a adição da Libras são passíveis de relações e comparações. No momento em que a aluna percebeu essa distinção mínima e também associou com seus conhecimentos, os saberes sobre língua se relacionaram, pois não só refletiu sobre o conteúdo, mas também estabeleceu relações para compreender parâmetros gramaticais dessa língua.

Ainda falando sobre essas comparações e relações, cabe identificar as relações dos sinais questionados pela aluna. Desse modo, é relevante destacar que ambos os sinais se apoiam na configuração da mão 2, porém o sinal da letra S não é passível de movimento: seu ponto de articulação deve se encontrar na lateral do corpo. O sinal 8, porém, necessita de movimento do punho, sendo iniciado o movimento para a esquerda, seguindo para a direita. Esses sinais estão presentes nas Figuras 41 e 42 a seguir.

Figura 41 – Sinal da letra S



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 42 – Sinal do numeral 8



Fonte: Elaborada pelo autor

Após apresentar a *configuração da mão*, o *movimento e ponto de articulação*, falei sobre o sinal DIA e DIREITA e comentei sobre a *orientação da mão*. Mencionei os cuidados necessários quanto ao momento da sinalização. Se a orientação estiver contrária, pode levar à incompreensões na língua de sinais, denotando um sentido diferente daquilo que o sinalizante deseja informar na interação com o seu interlocutor.

Para o sinal da palavra DIA, é necessário o uso da configuração da mão 12; em seguida um movimento para finalizar o processo de sinalização, como se vê na Figura 43. É importante atentar-se à seta de orientação que indica o movimento do sinal, a fim de compreender esse processo de construção lexical. Cabe identificar que é a orientação de mão que guia o movimento (CASTRO JÚNIOR, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004; FIGUEIRA, 2011).

Figura 43 – Sinal da palavra DIA

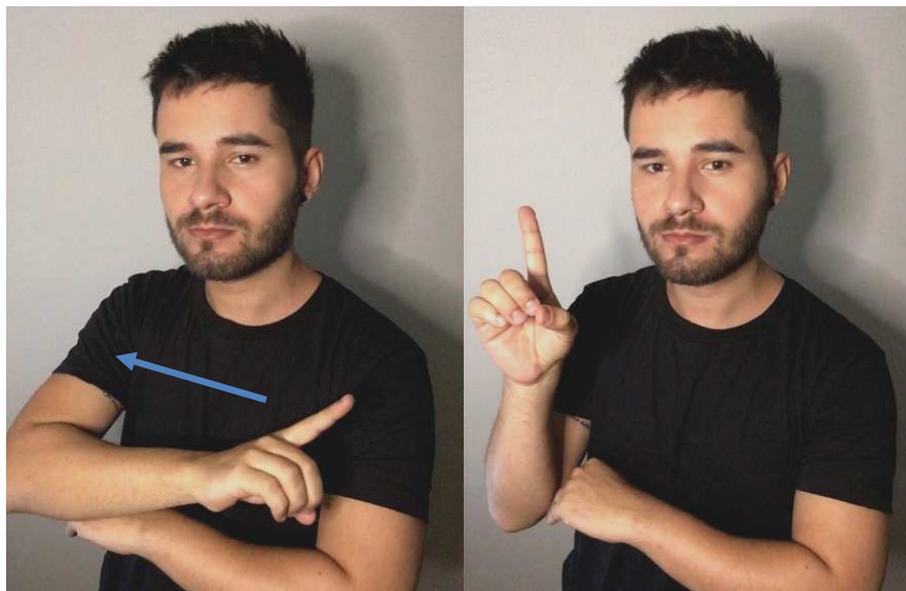


Fonte: Elaborada pelo autor

A partir do sinal DIREITA, pode-se ver que o que alterna é a posição da mão e a orientação para guiar o movimento do sinal.

No sinal da palavra DIA, é necessário o uso da configuração da mão 12, mesma configuração necessária para a palavra DIREITA (localização). A orientação de mão guia, e o movimento que a mão deve seguir deve ser iniciado pela esquerda, finalizando seu movimento na lateral direita do sinalizante, como se vê na Figura 44.

Figura 44 – Sinal da palavra DIREITA



Fonte: Elaborada pelo autor

Por fim, comentei sobre as expressões faciais e corporais, apresentando o sinal INDIGNADO (Figura 13), que depende de uma expressão para que seu significado se concretize. Informei aos alunos sobre como essas expressões são importantes para a construção de sentido no momento de sinalização. Em seguida, uma aluna questionou sobre como desenvolver melhor as expressões faciais, se isso se *dá* somente praticando. Logo comentei que sim. A prática é importante e orientei sobre quando comecei a trabalhar como tradutor e intérprete de Libras, em que inicialmente praticava as expressões frente ao espelho.

Sobre essa fala, condiz mencionar que é nas linguagens<sup>68</sup> que o (multi)letramento(s) bimodal e bicultural se sobressaem. Conhecer a língua e compartilhar experiências a partir dela mostra como a interação linguística é significativa. Essas narrativas apresentadas até então contribuem para os saberes dos alunos na escola e para outras experiências externas a ela. Geraldi (1996) entende que o(s) sujeito(s)<sup>69</sup> está (estão) vinculado(s) a processos históricos, sociais e linguísticos. Vejo que esses processos históricos e linguísticos foram construídos no evento de (multi)letramento(s) nas aulas de língua materna, porque quando interagimos com os outros, com o trabalho da linguagem, somos capazes de nos

<sup>68</sup> Não somente na Língua Portuguesa, na Libras, na prática de escrita, na oralidade, mas no conjunto das linguagens que são evocadas na escola e para além dela.

<sup>69</sup> Aqui entendidos também como os alunos.

construirmos e nos constituirmos como seres sociais, já que a linguagem como atividade social e histórico esteve presente na sala de aula durante a pesquisa-ação. Os discentes se apropriaram dos conhecimentos e saberes apresentados por mim, nas formas que compartilhamos nossas experiências linguísticas e culturais. Tais elos fazem parte e são importantes no processo de (multi)letramento(s). Dependendo da situação, esses entendimentos podem levar a um maior conhecimento da língua e da cultura surda. Tem-se aí o (multi)letramento(s) enquanto função social que, por meio das práticas oportunizadas, promove o surdo e a língua de sinais (LODI *et al.*, 2002; BORTONI-RICARDO, 2011; FRONZA, 2012; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016; BRASIL, 2017).

Considerando esses apontamentos, na aula foi abordado também que, na década de 60, começaram os estudos sobre língua de sinais, e seu início se deu na França. Durante essa conversa, contextualizei a histórico dos estudos da língua de sinais. Em seguida, mencionei que existe a Lei nº 10.436, segundo a qual os surdos devem ter acessibilidade em língua de sinais. Perguntei aos alunos “*se entendem e percebem se a acessibilidade realmente ocorre a esses indivíduos (os surdos)*”. Concomitante a essa fala, acrescentei outro questionamento aos alunos sobre o que viria a ser acessibilidade linguística ou acessibilidade aos surdos. Em relação a esse questionamento, os alunos consideraram que os espaços precisariam ter mais acessibilidade linguística aos surdos. Uma discente apresentou como exemplo o caso dos metrô que não dão acessibilidade a esta comunidade.

Ao encontro disso, o professor ainda questionou: *se um surdo fosse a um banco e precisasse realizar uma transferência de valores, será que alguém conseguiria entendê-lo?* Logo um aluno respondeu que já viu um surdo sendo atendido no banco. Questionei-o sobre como aconteceu esse atendimento. Ele comentou que, quando viu, não sabia o que era Libras na época, mas que as pessoas conseguiram orientá-lo. Foi naquele momento que ele percebeu que os *mudos*<sup>70</sup> usam uma língua diferente.

Em decorrência desse fato linguístico, levantei a pergunta: *será que um surdo é mudo?* Ponderei, então, que nem todos os surdos se valem da língua oral, pois, devido à surdez e ao fato de ter déficit auditivo, a língua oral não se faz, em determinados contextos, produtiva. Em razão disso, a língua de sinais cumpre o seu

---

<sup>70</sup> Cabe destacar que esse conceito foi utilizado por um aluno. Na aula 1, esclareço as diferenças entre ser surdo e ser mudo.

papel. Se o surdo é estimulado a falar e dominar o Português, ele tem mais facilidade para se comunicar oralmente.

Nessa discussão, uma aluna comentou que *deve* ser ruim não escutar o que se está falando. Comentei que, no caso dos surdos, embora alguns não escutem a língua oral, são capazes de visualizá-la e interagir pela sinalização. Em seguida, retomei o fato de que alguns surdos não se consideram pessoas com deficiência, já que dominam uma língua, mesmo em uma modalidade diferente (QUADROS; KARNOPP, 2004). É comum, na condição de ouvinte, identificar que a língua falada pode concentrar mais prestígio que a língua sinalizada. Portanto, a desconstrução do estigma em que o surdo se encontra em desvantagens no que diz respeito à comunidade ouvinte é presente nesta interação.

Tanto as linguagens visuais quanto as auditivas podem se encontrar nos meios de comunicação que fomentam interações com um conteúdo digital (FIGUEIRA, 2011; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; CORRÊA *et al.*, 2018; CORRÊA; CRUZ, 2019a; 2019b). Assim sendo, a internet e os recursos a ela vinculados apresentam conteúdos diversos capazes de valer-se dessas modalidades linguísticas (ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2012). Nessa perspectiva, comentei sobre as propagandas eleitorais e as janelas com intérpretes de Libras utilizadas para transmitir informações à comunidade surda. Falei que, muitas vezes, não conseguia visualizar os sinais de algumas propagandas. Uma discente perguntou se era devido ao fato de os sinais serem sinalizados de maneira rápida. Respondi que o problema maior era o tamanho da janela; por ser pequena demais, a visualização do sinal fica(va) prejudicada.

Ainda nessa conversa, um aluno comentou sobre um canal no *Youtube*, que conta com um tradutor de Libras sinalizando filmes e que, além desse, viu na *internet* um canal com narração para cegos. Ao ler os comentários do vídeo, percebeu muitas críticas das pessoas sem deficiência. Nas informações abordadas na aula, houve também debates sobre a legenda para os surdos. Comentei que é um recurso importante, mas que nem todos os surdos dominam a língua portuguesa escrita. Neste caso, o recurso atinge uma parcela dos surdos, aqueles que dominam a língua escrita de nosso país. Também, na aula, foi dado destaque aos aplicativos que contemplam recursos da Libras. Esses artefatos tecnológicos<sup>71</sup> foram

---

<sup>71</sup> Destaco que já na primeira aula os alunos foram orientados a baixar os aplicativos em seus celulares, a fim de conhecerem mais sobre a Libras a partir desse recurso.

pertinentes para conhecimento e uso da língua. Entretanto, para acessá-los e usá-los em sua totalidade, também se faz necessário dominar a língua portuguesa, uma vez que é a língua que orienta o acesso, o uso e esclarece dúvidas sobre o aplicativo (CORRÊA *et al.*, 2018; CORRÊA; CRUZ, 2019a).

Minhas experiências linguísticas com a língua de sinais permitem refletir sobre estratégias para o processo de aquisição de aprendizagem de uma língua viso-espacial. Identifico que o letramento bimodal se concentrou, também, na aprendizagem inicial de uma parte da gramática dessas línguas estudadas nas aulas de língua materna desse grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico. Logo, na aula de língua portuguesa, não só o conhecimento da palavra e do sinal se fizeram presentes, mas, além da gramática, houve reflexões e socialização de experiências sobre a comunidade surda, sobre nossos envolvimentos com a(s) língua(gem) e nossas práticas com os (multi)letramento(s).

No momento em que presenciamos a língua de sinais além da sala de aula, podemos notar que nosso conhecimento se instaura para além das interações escolares, como também evidenciado nas narrativas dos discentes, já que vivenciam a língua(gem) não somente na escola, mas em outros eventos e práticas de (multi)letramento(s). Além da língua, quando guio a aula para reflexões sobre os acessos que a comunidade surda precisa ter, tem-se o entendimento de que na cultura e comunidade surda, problemas são evidentes devido ao não acesso linguístico. Refletindo sobre a língua do outro, comparando as culturas dos ouvintes e surdos, podemos perceber as funções que se encontram nas interações e nas linguagens. As discussões e experiências, portanto, extrapolam a língua e alcançam as pessoas que se valem dessa língua e a forma como são consideradas em contextos de (multi)letramento(s) (ELIAS, 1997; LARROSA; LARA, 1998; LARROSA, 2002; FREIRE, 2004; ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2012; BATTISTI, 2016; CORREIA, 2016; CORRÊA; CRUZ, 2019a).

Ao final do percurso planejado para esta pesquisa, foi considerando pertinente trabalhar com a metodologia *design thinking*, propondo um novo olhar às formas de ensinar língua na escola e legitimando os encontros entre a Libras e a língua portuguesa e sua função nas práticas sociais e nas aprendizagens.

#### 4.5 CONHECENDO O *DESIGN THINKING*: PENSANDO NA ACESSIBILIDADE AOS SURDOS

Tomando como base o movimento de ensino e de aprendizagem por meio de processos individuais e coletivos, cognitivos e sociais (VIGOTSKI, 2000; 2002; LÉVY, 2010), esta aula teve o intuito de conduzir os alunos a um caminho de aprendizagem ativa, utilizando-se da metodologia do *design thinking* (BROWN *et al.*, 2010; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017) como recurso para materialização da aprendizagem e das reflexões vivenciadas nas aulas de língua portuguesa. O roteiro da aula está registrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Quinta aula (Junho de 2019)

Tema da aula	Prática com o <i>Design Thinking</i>
Programação	Conversa sobre a linguagem publicitária; Apresentação da metodologia <i>Design Thinking</i> ; Reflexão sobre acessibilidade aos surdos; Concretização das aprendizagens: planejando um produto; Seminário para apresentação do material desenvolvido; Considerações finais.
Recursos	Projetor de imagem e vídeo para apresentação do material sobre <i>Design Thinking</i> ; Folhas A3 e materiais alternativos para produção de painel.
Avaliação	Dar-se-á mediante a construção das proposições elaboradas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor

No início dessa abordagem, conversamos sobre a linguagem publicitária e como ela se manifesta no mundo. Ao fim da conversa, apresentei metodologia *design thinking* aos alunos. A título de exemplo, comentei que poderia trabalhar em um contexto qualquer, porém nessa ação do trabalho um fato me chamava atenção: *havia uma demanda que ocasionava um desconforto em uma determinada operação/atividade*. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: *o que poderia ser feito com o intuito de findar ou amenizar tal situação?*

Na sequência, disse que, para aplicar tal metodologia, é necessário pensar em inovação, em algo que ainda não exista ou em algo que possa potencializar determinada situação ou produto. Logo destaquei que essa metodologia demanda

proatividade<sup>72</sup> e o pensamento rápido com o propósito de sanar problemas existentes no mundo, bem como aplicando e refletindo sobre produtos que demandem baixo custo em seu planejamento até a aplicação de uma proposta pensada a partir dessa metodologia (BROWN; WYAAT, 2010; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017).

Na apresentação do material aos alunos, comentei que havia fases e etapas para se seguir no processo de desenvolvimento dessa metodologia. A fase inicial dessa proposta se instaura no entendimento de algum problema ou alguma experiência. Pedi, então, que os alunos pensassem em experiências ou situações relacionadas à acessibilidade para surdos, temática já anunciada em nossas interações nas aulas anteriores. Seguindo a conversa e apresentando outros exemplos, lembrei e informei os alunos de que o som da campainha não é significativo para o surdo. Comentei que, na casa de alguns surdos que conheço, quando alguém toca a campainha, luzes na casa alertam para alguém à porta. Esse exemplo evidencia outra perspectiva de comunicação e de informação que normalmente não se verifica no cotidiano social, sendo preciso um olhar inovador atender à necessidade dessa comunidade (BROWN; WYATT, 2010; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; RUIZ; DIAS, 2016; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016; SPAGNOLO, 2017).

A partir dessa etapa inicial e para a aplicação dessa metodologia, é preciso observar o comportamento e as atividades humanas. Uma vez que o tema acessibilidade aos surdos foi definido, há a necessidade de materializar soluções a problemas que os alunos julgarem como possíveis de serem solucionadas. Ao fim dessa explicação, organizei a turma em grupos de 4 pessoas e escrevi no quadro da sala o tema a ser considerado: *acessibilidade aos surdos*. Apresentei as orientações que deveriam ser seguidas no trabalho, sendo que os alunos deveriam seguir os critérios delimitados por essa metodologia que se encontra detalhada no Quadro 1.

A metodologia *design thinking*, diferente das outras aulas, demandou mais períodos, sendo necessário um período para conversa sobre a metodologia, dois períodos para materializar a ideia prototípica e um período para o seminário sobre as produções efetivadas pelos escolares do 3º ano do Ensino Médio, a fim de

---

<sup>72</sup> Ressalto que já havíamos trabalhado com esse conceito em práticas de linguagem sobre o mercado de trabalho. Tal conceito surgiu a partir da análise de *currículos de trabalho*, no qual a palavra se encontrava em evidência.

compartilhar as ideias pensadas. Na programação da *Prática com o Design Thinking*, distribuí uma folha A3 para cada grupo e materiais para colagem e escrita, a fim de transpor as ideias existentes e tensionadas pelo grupo. Após as orientações, circulei pela sala, enfatizando a importância de pesquisar se determinada ideia já existia ou não. A pesquisa foi feita pelos próprios celulares dos alunos, já que na escola há redes de *wi-fi* disponíveis para fins pedagógicos.

Finalizadas as proposições prototípicas, antes de iniciar o seminário, apresentei os sinais SEMINÁRIO, METODOLOGIA e DESIGN relacionados ao conteúdo da aula. Na sequência, questionei os alunos sobre o uso da metodologia e suas percepções sobre as possibilidades de aplicação desta. Os discentes responderam que acharam interessante tal abordagem e que, se tivessem conhecido antes esta metodologia, poderiam usá-la em seus projetos de pesquisa. Cabe salientar que a escola em questão possui uma cultura de iniciação à pesquisa. Os alunos desenvolvem projetos de pesquisa e apresentam em uma feira de ciências no segundo semestre do ano. Após essa ponderação, comentei que também penso ser possível adaptá-la e aplicar como metodologia de pesquisa, já que suas ideias se instauram na ótica de pesquisa, para pensar em problemas e soluções. Nessa narrativa, as relações entre as linguagens, mesmo não se voltando ao letramento científico, o aluno compreende a função de uma metodologia aplicada à aula de língua portuguesa para planejar e fazer ciência. No momento em que o aluno aprende sobre isso na aula, consegue inseri-lo a outras formas de aprender ou de facilitar processos. Vemos, então, apropriação do conhecimento para informar, conhecer e relacionar tais aprendizagens na própria escola (LÉVY, 2010; BORTONIRICARDO, 2011; 2014). Durante o seminário, os alunos iniciaram apresentando suas ideias e seus protótipos. Foram desenvolvidos sete projetos/protótipos, mas, para esta dissertação, faz-se destaque a três, por se alinharem a sua aplicabilidade, também, na escola.

O primeiro grupo, formado por três alunas, construiu um sensor visual. Estas pensaram na situação do surdo no que diz respeito ao trânsito. Quando apresentaram sua ideia, comentaram que no trânsito há muitas interferências sonoras. Assim sendo, um painel, no carro do indivíduo surdo, que capte o som da buzina e sinalize através de luzes no carro pode solucionar um problema dessa comunidade no que diz respeito ao tráfego nas vias e rodovias. Para construção do

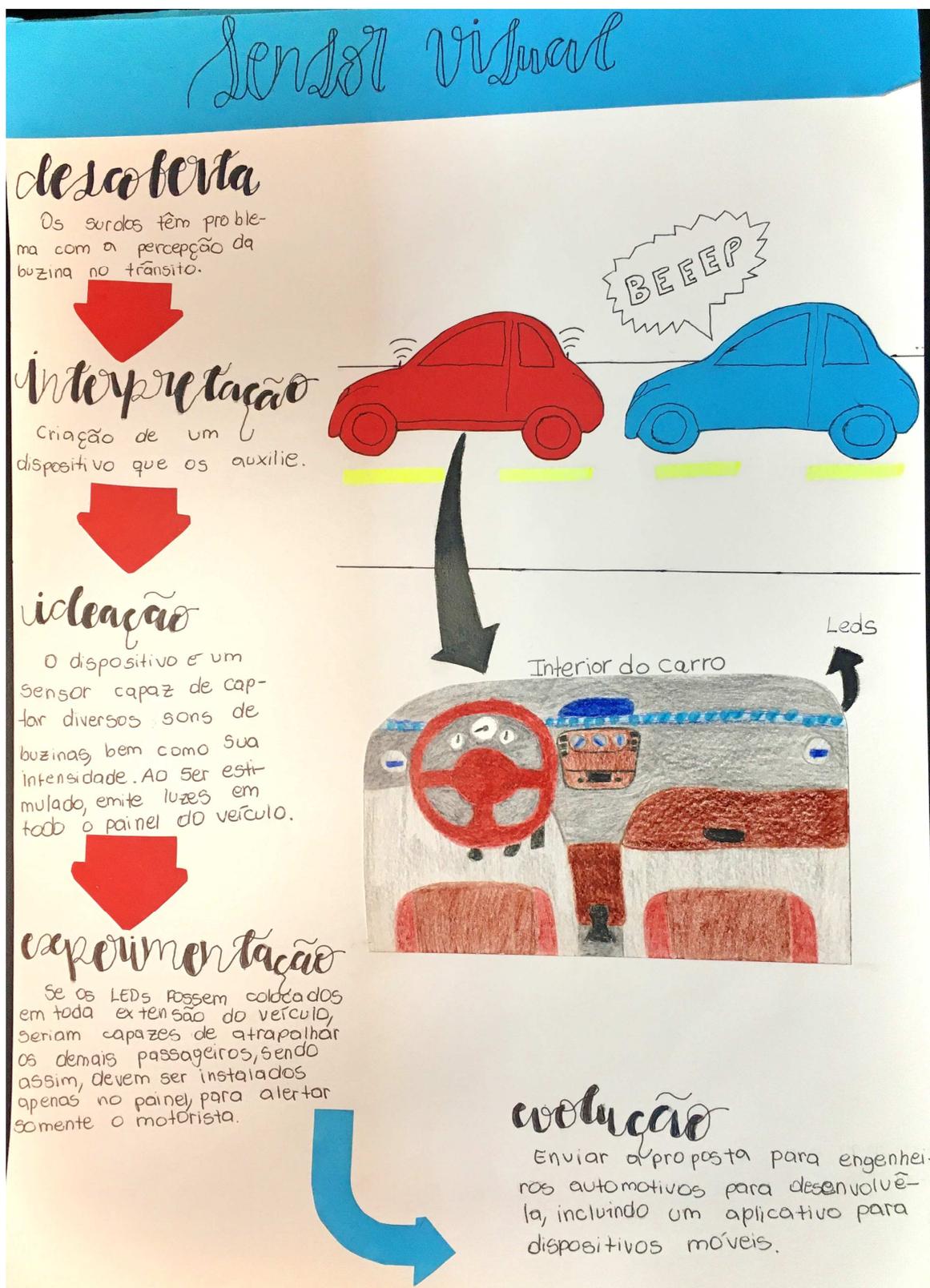
produto, seriam necessárias luzes de *LED*<sup>73</sup>, sensores que captassem o ruído sonoro, ou um painel com um jogo de luzes o qual o surdo poderia identificar. Nas interações decorrentes do seminário, as alunas mencionaram que esse recurso poderia ser adaptado e poderia ser de fácil acesso. A pessoa não precisaria trocar de carro e instalar um painel com essa tecnologia, mas contratar um serviço e acoplar em seu automóvel. Seria, então, possível e pertinente tanto para surdos quanto ouvintes, já que poderia promover maior segurança a ambas as pessoas.

Na Figura 45, podemos identificar a proposta pensada pelo grupo, bem como os processos de escrita que materializam as etapas da metodologia e sua possível aplicação. No projeto *Sensor Visual*, é possível observar os percursos de escrita contemplando as etapas da metodologia do *design thinking*.

---

<sup>73</sup> *Light Emitting Diode*: diodo emissor de luz.

Figura 45 – Projeto Sensor Visual



Fonte: Acervo da pesquisa

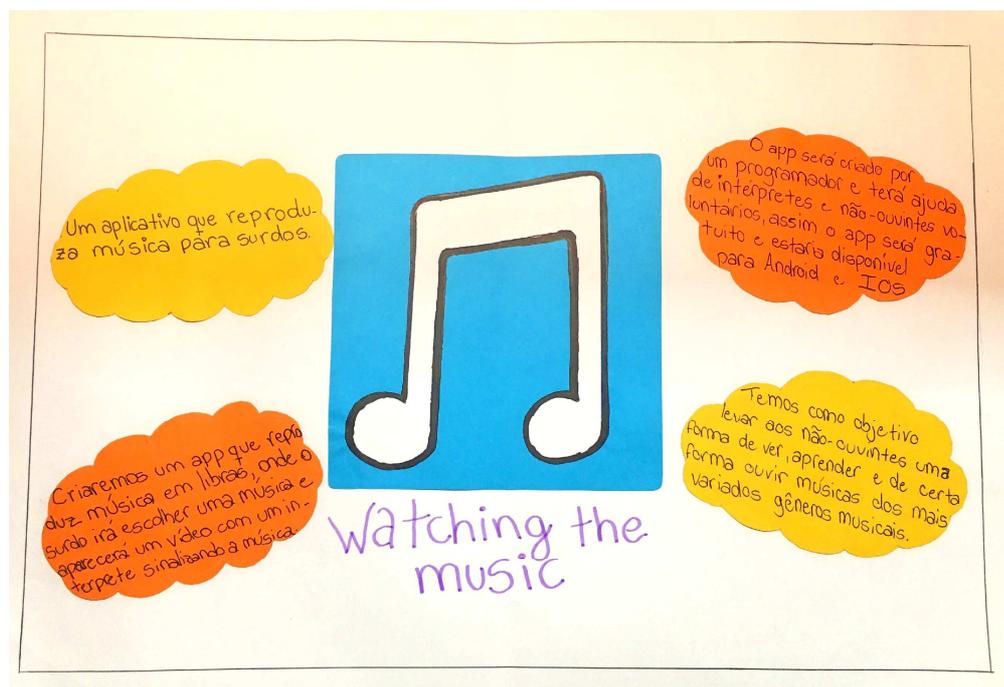
Como pensar nas ideias e compartilhar os conhecimentos através da linguagem é viável (LASAGABASTER, 2000; VIGOTSKI, 2000, 2002; LÉVY, 2010), questionei se alguém teria alguma dúvida ou contribuição mediante a proposta apresentada. Um aluno perguntou se a ideia seria apenas para buzinas e questionou o que aconteceria no caso de sirenes. Logo, as alunas e eu, a partir do diálogo, *melhoramos* a ideia, pensando em outros ruídos sonoros, como o de um caminhão, uma moto, uma pessoa. Essa interação linguística propôs e sofisticou a ideia do projeto, já que, com o compartilhamento e as contribuições dos outros alunos, foi possível pensar em outras proposições, como no caso de diferenciar os ruídos sonoros no projeto proposto.

Na continuidade do seminário, o grupo formado por 3 meninas e 1 menino pensou em criar um aplicativo de música, semelhante ao *Spotify*<sup>74</sup>, porém com conteúdo em Libras. Então, a ideia inicial seria concretizada a fim de os surdos verem as músicas. Em seguida, o professor menciona que, no *youtube*, há vídeos de pessoas realizando tradução e interpretação de músicas em Libras. Portanto, um aplicativo direcionado a essa finalidade se destaca por ser uma ideia nova. É preciso também lembrar que, assim como há ouvintes que gostam e não gostam de música, há surdos com o mesmo perfil (LACERDA; GÓES, 2000). Também comentei que normalmente as músicas traduzidas e interpretadas são de/para ouvintes. Poderia haver produção desse conteúdo da/para a comunidade surda. Salientei que conhecia *raps* produzidos por surdos. Os criadores do aplicativo para música em Libras disseram que a ideia seria, inicialmente, uma plataforma para compilar as produções das pessoas com surdez e, naquele instante, acrescentei que autoria dos surdos seria um fator positivo para a proposição do aplicativo.

A seguir, na Figura 46, a produção dos alunos registrada em folha A3 pode ser verificada. Cabe destacar que não foi alterado o conteúdo nem efetivadas correções nas propostas e ideias materializadas no papel.

---

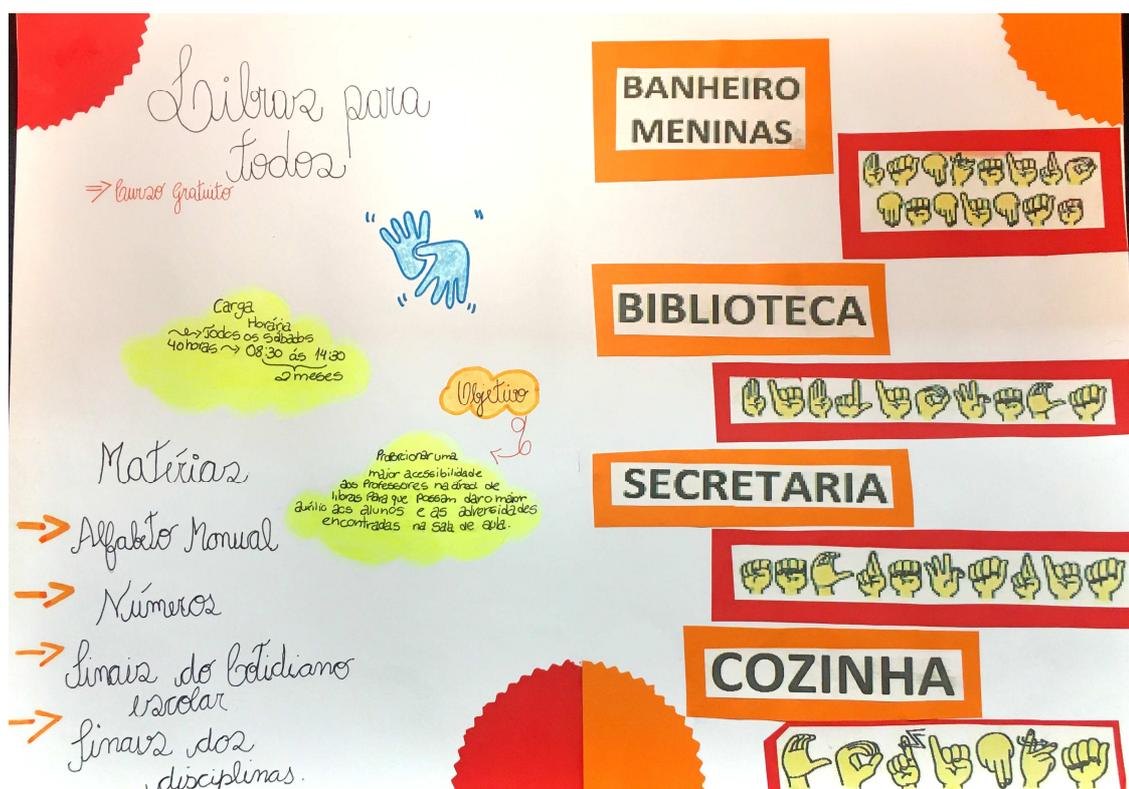
<sup>74</sup> *Spotify* é um aplicativo, ou uma plataforma digital, onde se concentram músicas variadas, sendo possível o acesso de qualquer pessoa que possua um *smarthphone*.

Figura 46 – Projeto *Watching the music*

Fonte: Acervo da pesquisa

Em nossas interações, entendemos que a ideia é viável. Uma aluna chamou atenção para o fato de que há muitos produtos e experiências disponibilizados para ouvintes, mas inacessíveis a surdos, como é o caso do *Spotify*, reprodutor de músicas; enfatizou também sobre o *por que não pensar nessa acessibilidade aos surdos a partir da música?* Afirmei que as ideias e o processo de empatia são importantes, que a experiência com o *design thinking* permite aprimorar a forma de *ver o mundo* e pode ser utilizado com o intuito de criar, construir, adaptar formas de melhorias a determinadas circunstâncias e sanar problemas de forma criativa (BROWN; WYAAT, 2010; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017).

O terceiro projeto, representado pela Figura 47, teve a finalidade de divulgar a oferta de um curso de Libras para pessoas que não dominam essa língua.

Figura 47 – Projeto *Libras para todos*

Fonte: Acervo da pesquisa

Por meio da Figura 47, pode-se acompanhar a ideia de 4 alunos, 2 meninas e 2 meninos. *Libras para todos* se trata de uma formação em língua brasileira de sinais. Para inscrição nessa formação, professores de escolas públicas teriam preferência, buscando qualificação para atender alunos surdos. Justificando a relevância desse projeto, destaco que não é preciso esperar ter um aluno surdo em sala de aula para compreender e conhecer a Libras e a cultura surda. A ideia de formação é capaz de sanar dúvidas iniciais sobre a comunidade surda. Os alunos produtores dessa ideia comentaram que o curso daria preferência a professores. Estes deveriam, mediante uma prática do curso, em suas escolas, sinalizar nos espaços escolares, a fim de oportunizar a identificação desses sinais e locais, como representado na Figura 47.

Pelas ocorrências pedagógicas compartilhadas nessa aula, considero que o letramento bimodal, sendo nas leituras, no processo de escrita, na sinalização, na troca de experiências, nas reflexões e em toda a linguagem presente durante a pesquisa-ação caminharam para posicionar a prática de escrita (presente nas Figuras 45, 46 e 47) proposta a partir da aplicação da metodologia *design thinking*.

Foi possível também compartilhar e conversar sobre a cultura ouvinte a cultura do surdo, por meio das experiências docentes e discentes, promotoras do letramento cultural, para identificar produtos e serviços destinados à comunidade surda. Inicialmente, os alunos foram conduzidos ao mundo da surdez, em especial, nos envolvimento em que presenciei em minha jornada com os surdos. Um exemplo pertinente é quando comento sobre os recursos nas residências dos surdos que conheço e as adaptações que estes fazem para viver em sociedade.

Outro fato marcante remete ao entendimento de que a experiência dos alunos com a iniciação à pesquisa permitiu identificar na metodologia *design thinking* possibilidades de aplicação e ressignificar, além das aulas de Português, as aulas de iniciação científica na escola. Como professor-pesquisador, também vejo nessa metodologia uma forma de trazer novos sentidos e modos de materializar o pensamento através dos textos, neste caso o protótipo, mais inter-relacionados a textos de instrução, já que instruem sobre a criação de um produto ou serviço. Nessa ótica, identifico que a produção dos alunos contou com a integração de linguagens presentes desde o início das aulas de língua portuguesa que se concentrou no contato da Libras, motivando o pensamento e a criatividade para construir, interagir e pensar sobre o mundo da pessoa surda. Tal processo é fundamental para capacitar as ações sociais dos alunos, seja na criação do protótipo ou textos como o meme ou na interação para refletir e organizar ideias, pois aprendemos e podemos construir e materializar nosso pensamento, a partir da “[...] diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos” (BRASIL, 2018, p. 498).

Sobre esses processos colaborativos, contempla-se a multiplicidade presente do (multi)letramento(s) que implica na cultura e na “[...] constituição dos textos por meio dos quais ele informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Portanto, a construção dos protótipos apresenta e informa sobre o pensamento pautado em entender processos que perpetraram a acessibilidade aos surdos, sendo um processo de criação concretizado também pelo ato da escrita. Essa produção textual (protótipo) indica que é possível construir um campo de diferentes linguagens, a fim de produzir sentidos e ressignificar as aulas de língua materna por meio de práticas de linguagem em (multi)letramento(s). Para reforçar essa ideia, o apoio das tecnologias presentes aqui também contribui para a produção dos sentidos nas aulas, já que operam em conjunto com as linguagens, a fim de significar,

compartilhar, ensinar e aprender sobre a língua(gem) e outros conceitos, como a inclusão. O conceito de empatia, presente na competência 9 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10), fomenta, ainda mais, os encontros entre as políticas e as práticas de ensino promovidas em sala de aula. Pensar na cultura do outro, bem como “[...] propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia” (BRASIL, 2019, p. 579) são habilidades e competências fundamentais, a fim de desconstruir rótulos também sobre a comunidade surda e suas subjetividades (LACERDA; GÓES, 2000; BRASIL, 2018).

O uso da metodologia *design thinking* como estratégia de ensino foi pertinente no que diz respeito ao componente curricular de língua portuguesa em consideração com as demandas atuais que emergem na escola, especialmente na última década, movidas pelas tecnologias. Tais perspectivas levam os professores a pensar em novas formas de contribuir e compartilhar os conhecimentos na escola. Além disso, os alunos precisam vivenciar formas e concepções de ensino aplicáveis ao mundo real, às ações cotidianas e às projeções futuras (KLEIMAN, 1995; BROWN; WYAAT, 2010; TAPSCOTT, 2010; PALFREY; GASSER, 2011; ROJO; MOURA, 2012; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; SPAGNOLO, 2017; BRASIL, 1997, 1998, 2018).

Essa reflexão colabora para a necessidade de se ressignificarem as formas de ensinar e aprender. Neste caso, nas aulas de língua materna, cabe ao professor promover encontros entre os novos gêneros, os novos comportamentos interacionais e sociais, dispositivos e planos para a promoção da leitura e escrita. Nesse contexto, a aula de língua materna assume o desafio de integrar, em seu escopo de mediação para a aprendizagem, as novidades tecnológicas, as diferentes linguagens que se encontram no mundo e, certamente, as novas formas de ler e interpretar os signos que surgem, completam e transformam os sentidos instaurados nas aulas de língua portuguesa (KLEIMAN, 1995; ELIAS, 1997; LASAGABASTER, 2000; LÉVY, 2010; AMARAL, 2010; ROJO; MOURA, 2012; HORTA, 2014; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017; CUNHA, 2018; CORRÊA; CRUZ, 2019a).

Em consonância com essa perspectiva, além de a metodologia *design thinking* ser percebida como potencial estratégia na aula, os conceitos apresentados também são pertinentes para o processo de planejar uma aula, já que o professor

precisa entender e conhecer como são seus alunos. Foi necessário, de acordo com a pesquisa-ação, observar a turma em situações reais, definir e compreender suas linguagens e os textos com os quais se relacionam, idealizar o plano a partir desse entendimento e observação, para testá-lo e aplicá-lo nos processos interacionais em que ocorrem as aulas de língua. Logo, aula se desenvolveu sob uma perspectiva dialógica, pois consistiu num diálogo entre mim e os alunos para avançar na aula, como também firmar relações e intercâmbio de conhecimentos e experiências. Entendo ainda que elas (as aulas) foram transformadas, tornando-se um ambiente propício à reelaboração, à cooperação e à criatividade no processo de produção de conhecimento (MIKUKAMI, 1996; VEIGA, 2007, 2008). Tanto as minhas experiências, quanto as experiências dos alunos foram oportunas e tornaram-se pistas para planejar as propostas pedagógicas do projeto de ensino na pesquisa-ação colaborativa. Isso mostra a importância de se valorizarem as vivências das pessoas que estão presentes na sala de aula.

Além disso, para materialização das ideias, é pertinente revelar que conhecer as modalidades linguísticas (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; FLORES, 2015) permitiu refletir e pensar na comunidade surda. As ideias de *design* empregadas na aula levaram os alunos à criação de protótipos<sup>75</sup>, tanto para compreender os desafios que os surdos enfrentam em sociedade, quanto para materializar o pensamento e projetá-lo no papel dando luz a uma pedagogia do *design* (BROWN; WYAAT; 2010; LÉVY, 2010; ROJO; MOURA, 2012; MELLO, 2014; MARTINS FILHO *et al.*, 2015; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016; RUIZ; DIAS, 2016; SPAGNOLO, 2017) nas aulas de língua materna na escola. Nesse conjunto de dados, vemos que se sobressaem as interações e as conversas entre mim e os alunos. Nas descrições, esses momentos foram selecionados para demarcar e mapear, bem como articular a teoria e a prática. Ao concluir o desenvolvimento da quinta aula, *prática com o design thinking*, conhecimentos sobre acessibilidade aos surdos, bem como o pensamento criativo subsidiaram as práticas de linguagem na aula de língua materna.

É relevante comentar que outras abordagens foram planejadas e aplicadas. Houve aulas cujas metodologias de ensino estiveram centradas na aprendizagem de

---

<sup>75</sup> Mesmo não sendo explícito, a aula assumiu uma nova função, de certo modo inclusiva, já que tratar de inclusão não significa pensar apenas nos alunos que se encontram nessa situação, mas propor novas formas e olhares de ver esse mundo, tendo nas aulas de Português uma possibilidade de tratar desses novos assuntos (FRONZA, 2012; BRASIL, 2018).

sinais para o uso de expressões de tempo e estações do ano, organização familiar, espaço escolar e aplicativos como o *Hand Talk* e o VLibras (já apresentado nos caminhos teóricos). A aula em que o uso dos aplicativos ganhou destaque foi pertinente no que diz respeito à exploração dessa ferramenta. Num dado momento, organizei os alunos para manusearem as ferramentas e explorarem sinais desses sinalários<sup>76</sup> digitais (CORRÊA *et al.*, 2018; CORRÊA; CRUZ, 2019a). Quando os alunos pesquisavam sinais em outros espaços além da escola, como em suas casas, muitos eram diferentes daqueles utilizados na localidade dos alunos. UM exemplo disso se encontra na representação do sinal OBRIGADO apresentado na Figura 32 e 33.

Na aula com os sinalários digitais, retornamos às convenções linguísticas e ao processo de variação da língua, sendo necessário fomentar o debate de que a cultura e os usos da língua variam de comunidade para comunidade (FARACO, 2008; PIMENTA; QUADROS, 2010; CASTRO JÚNIOR, 2011; SILVA, 2014; CORRÊA *et al.*, 2018, CORRÊA; CRUZ, 2019a). Em determinados momentos, os discentes apresentavam indagações por terem aprendido um sinal em aula e o aplicativo registrar ou mostrar diferente. Neste caso, eu os orientava sobre o status da língua de sinais como qualquer outra língua, dando destaque para o fato de que as línguas orais, as línguas de sinais também se modificam, se transformam e assumem outros sentidos ao longo do tempo e no mesmo período de tempo, entre os usuários. É preciso, portanto, que nós, professores, saibamos identificar os fenômenos linguísticos, a fim de orientar e estudar esses fenômenos em sala de aula.

Além dessa reflexão, ocorreram momentos nos quais comentei que, mesmo considerando as variações, os aplicativos apresentados por se valerem da língua escrita, podem não ser de fácil acesso a quem não domina esse registro<sup>77</sup> (VIEIRA *et al.*, 2015; CORRÊA; CRUZ, 2019a, 2019b).

No que diz respeito ao (multi)letramento(s) e às práticas sociais de escrita e leitura, vemos a importância da língua escrita para uso dessas ferramentas. Ao dominar a língua em sua modalidade escrita, o usuário poderá usufruir dessa ferramenta digital. Nesse caso, no que diz respeito ao letramento digital, tem-se a

---

<sup>76</sup> Sinalário se refere ao conjunto de sinais coletados e transferidos para o aplicativo. Poderia ser uma tradução da palavra glossário, entretanto, como se trata de sinais, surge o conceito sinalário (CORRÊA *et al.*, 2018; CORRÊA; CRUZ, 2019)

<sup>77</sup> Esse também pode ter sido um propulsor para os alunos no ato pensar na etapa do protótipo.

língua escrita para orientar o uso do aplicativo. A função da escrita não está apenas na produção de textos na escola, mas também nas práticas de escrita contínuas em meio a diferentes circunstâncias, seja no manuseio das tecnologias, nas interações verbais e digitais. No momento em que utilizamos a língua escrita e, conseqüentemente, fazemos uso dela para aprender sinais, podemos dizer que estamos em um letramento bimodal. Já o conjunto de todas essas linguagens que apresentam sua função social caminha para o multiletramento, pois, além do ato de ler e escrever, o envolvimento com a tecnologia, foi necessário conhecer sobre essa língua viso-espacial, a Libras. São possíveis que aí se instaurem mais funções relacionadas às modalidades de língua, seja para processos de aprendizagem, para interações entre sujeitos surdos e ouvintes ou para a inclusão digital (BARTON, 1994; LODI *et al.*, 2002; HEATH, 2012; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; SOARES, 2016; CORRÊA; CRUZ, 2019a, 2019b). Agora sim, a partir de todas as linguagens concentradas, ensinadas, aprendidas, problematizada, questionada, construída e produtora de sentidos, com o contato da Libras e da língua portuguesa, declaro e entendo a legitimidade do multiletramentos nesta prática situada de ensino.

Os encaminhamentos finais do trabalho serão apresentados, a fim de percorrer, de forma geral, pelas práticas de linguagem experienciadas nesse grupo de escolares do Ensino Médio e entender os sentidos que tomaram a aula de língua portuguesa na perspectiva do(s) multiletramentos(s).

## 5 CAMINHOS FINAIS: NOVOS SENTIDOS ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa teve como meta principal apresentar e analisar uma proposta de ensino com foco na língua, linguagem e cultura surda nas aulas de língua materna para alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico. Dessa forma, na seção *proposta de ensino com foco na língua, linguagem e cultura surda* vemos os percursos apresentados durante cinco aulas, com conhecimentos sobre as línguas orais e de sinais, sobre as linguagens, tanto dos alunos quanto minhas, conversas e relatos sobre experiências e vivências com e da comunidade surda. Também foi possível identificar e retomar as percepções e concepções sobre língua, linguagem e saberes linguísticos dos alunos em cada aula, assumindo os compromissos da escola em não apresentar conteúdos e saberes isolados, mas formas de conectar esses conteúdos e saberes em outras etapas de ensino, com outras linguagens e, também, conhecimentos pautados na cultura de referência dos alunados.

Nas interações, foi possível ver que a retomada de aprendizagens é capaz de forjar saberes já vivenciados e congregar novos saberes, a fim de potencializar as práticas de linguagem, de ensino e de aprendizagem na escola. Além disso, durante a descrição dos dados, a promoção das produções interacionais e dos materiais desenvolvidos trouxeram novos arranjos no que concerne às práticas de leitura, de escrita, de ensino, de aprendizagem e as formas que, como professores, ensinamos a língua(gem) no Ensino Médio.

Compete salientar que retomar as aprendizagens é fundamental para firmar os conhecimentos já apresentados nas aulas de língua materna. Dessa forma, nesse processo, é provável que o discente venha a fazer novas relações e reflexões sobre os saberes postos nas interações escolares (LAMBERT, 1990; ELIAS, 1997; BRASIL, 1997, 1998, 2017; PIMENTA, 2005; COELHO, 2009; AMARAL, 2010; KLEIMAN, 1995, 2007; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; RIBEIRO; ARAGÃO, 2017). Demarca-se também que os conhecimentos linguísticos dessa língua visual provocaram os alunos a perceberem os parâmetros da língua de sinais, como o uso das expressões, da orientação e direcionalidade das configurações da(s) mão(s). Ainda sobre os saberes linguísticos, conversamos sobre casos de variação dessa língua, suscitando saberes linguísticos bimodais, pois logo recorriamos a nossa

língua materna para comparar determinado fenômeno linguístico, a fim de compreendê-lo na perspectiva bimodal e bicultural. Quando se traz o foco para a bimodalidade e biculturalidade, língua e cultura se encontram (GROSJEAN, 1994a, 1994b; SWANWICK, 2000; LODI *et al.*, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004; FLORES, 2015) no processo de ensino e de aprendizagem da Libras e do Português. Posto isso,

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

Sobre esse olhar, as reflexões e relações aqui descritas, pautadas nos estudos da língua(gem), mostram-se pertinentes para que as línguas de sinais sejam conhecidas e assumidas como língua em todos os seus sentidos (SWANWICK, 2000; LODI *et al.*, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004; BORTONI-RICARDO, 2014). É possível dizer que a reflexão sobre Libras modificou as formas como os alunos veem os estudos sobre língua, bem como a minha prática em sala de aula. As bases teóricas, as reflexões e comparações realizadas e a proposta pautada na pesquisa-ação promoveram conhecimentos e formas de se inserir, a partir de estudos mais avançados, a Libras no contexto escolar para ouvintes. Por isso, destaca-se o cuidado em comparar essas línguas e nas escolhas teóricas para que o leitor deste trabalho conheça mais sobre as potencialidades das línguas em contato na sala de aula, a começar pelo respeito à diferença e diversidade que se instauram nos usos das linguagens contemporâneas.

A pesquisa-ação como metodologia provou-se eficaz, já que foi possível mapear, a partir das conversas nas aulas, problemas existentes na comunidade surda, em que o uso da metodologia *design thinking* capaz de proporcionar caminhos e criações para minimizar essas problemáticas. As propostas do aplicativo reprodutor de música *watching the music*, do *sensor visual* e do curso *Libras para todos* incorporam um dos compromissos da experiência escolar: formar cidadãos conscientes, éticos e críticos (BRASIL, 1997, 1998, 2018). A formação cidadã, ética e crítica decorre no momento de pensar no outro, conscientizando-se das vulnerabilidades presentes na comunidade surda, promovendo meios acessíveis

para minimização dessas vulnerabilidades e criticando a falta de acessibilidade aos surdos nos espaços sociais e digitais.

A Linguística Aplicada legitima essa proposta de ensino e suas especificidades a partir de sua '*visão pluri/multi/interdisciplinar*' (CELANI, 1998, p. 132), porque nas aulas de língua materna dos ouvintes a Libras foi inserida. Teorias e estudos foram combinados, relacionados e (re)interpretados para embasar esta pesquisa, trazendo conceitos como letramento e multiletramentos, promovendo não só o texto, mas a Libras, não só a cultura do alunado, mas a do professor-pesquisador. A Libras, a língua portuguesa, as aulas de língua materna, as interações, as leituras, as produções de materiais, as práticas de escrita e o conjunto de teorias situam os objetos de estudo analisados (OLIVEIRA, 2009) e compreendidos à luz dos multiletramentos.

Nesta proposta de ensino, a competência 4 da BNCC emergiu como habilidade em se pensar a língua e a linguagem, e a competência 9, que retrata perspectivas de empatia, mas outras competências se fizeram presentes, legitimando essa prática de ensino e de aprendizagem na escola, como vemos nas aulas 1, 2, 3, 4 e 5. Tais competências exaltam a capacidade de comunicação e empatia, mostrando essas habilidades como necessárias na sala de aula e em sociedade. Espera-se que, a partir desses conhecimentos, ações e atitudes preconceituosas que se perpetuam nas línguas sejam amenizadas e, por vezes, repensadas antes de se vigorarem em sociedade, como previsto pela BNCC respaldada pela quarta competência.

Letramento bimodal e letramento cultural firmaram-se, também, através da experiência. Sem ela, muitas das propostas pedagógicas talvez não tivessem função em sala de aula. Uma vez que uma comunidade não compreende a necessidade de aprendizagem, sua função é banalizada. No processo dialógico da aula, as experiências trocadas entre mim e os alunos serviram de pistas para planejar a continuidade da pesquisa-ação, já que, para planejar a aula, as ideias surgiram na medida em que as interações entre mim e os discentes foram acontecendo. Assim sendo, vemos que as experiências dos alunos, tanto externas quanto na escola, revelam o letramento bimodal e bicultural, pois experienciaram a aprendizagem de uma língua viso-espacial em situações específicas, esclareceram dúvidas e compararam a Libras e a língua portuguesa. Em adição a isso, instigaram

conhecimentos sobre a comunidade surda e sua língua que poderão ser compartilhados em outras práticas de linguagem futuras.

No caso do ensino e da aprendizagem, acreditamos que a aula de língua materna mobilizou novos modos de envolver os discentes nas linguagens contemporâneas, propiciando também perspectivas inclusivas, inserindo a Libras e a cultura surda como temática promotora de construção de significados e sentidos durante as aulas. É importante perceber, diferente de outros trabalhos que focam no letramento ou nos multiletramentos, utilizando e analisando gêneros escritos ou orais, que as práticas de leitura e escrita, sinalização e de produção com diferentes linguagens foram propiciadas com o apoio da Libras, da cultura surda e do *design thinking*, além de guiar os envolvimento dos alunos com as tecnologias e sua linguagem contemporânea.

Um vez que a proposta de ensino configurou um conjunto de ações e atividades sociais a partir das diversas linguagens e culturas, como evidenciam os dados, seja com os colegas ouvintes na sala de aula, comigo ou, em perspectivas futuras, com os surdos, portanto, podemos considerá-la como uma prática de (multi)letramento(s), sendo cada aula um evento de (multi)letramento(s), já que, em cada uma, foi possível observar as leituras, a escrita e os envolvimento de professor e alunos com as linguagens e as culturas. Penso que muitas das proposições realizadas também partiram de minha experiência e envolvimento com a comunidade surda. Além disso, os professores e professoras que queiram situar e integrar essas abordagens em suas ações pedagógicas, precisam, no entanto, aprofundar e dominar os conhecimentos linguísticos que se fazem necessários em um contexto como este para poder dar as respostas necessárias e conduzir para o ensino e a aprendizagem dessas línguas.

Diante de todas as linguagens presentes no escopo das aulas de língua materna, posso considerar e legitimar a linguagem na prática escolar. A necessidade em abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagem promoveu encontros com as políticas e prescrições da educação brasileira apoiada em algumas das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Essas diversidades permitiram a mim e a meus alunos compartilhar nossas experiências, ver o mundo do outro, refletir sobre construções e fenômenos linguísticos, manusear tecnologias, praticar e produzir a escrita, a leitura, a oralidade e a sinalização. A

congregação dessas linguagens cria uma estética diferente nas aulas de língua portuguesa, a qual promove novos sentidos e aprendizagens.

O produto final deste estudo é o registro de uma proposta de ensino com foco na língua, linguagem e cultura surda, organizada numa sequência metodológica de atividades trabalhadas com os alunos ouvintes do 3º ano do Ensino Médio Politécnico. Por fim, se torna urgente convocar a Linguística Aplicada a desenvolver outras propostas de ensino que considerem a língua, a linguagem, a Libras e cultura surda e a cultura de referência do alunado para, assim, construirmos caminhos, embasados teoricamente e acompanhados por outras práticas de linguagem situadas nas aulas de língua materna, descrevendo e reelaborando propostas, tendo em vista suas potencialidades e desafios. Projetos e propostas de ensino podem ser iniciativas que favoreçam e possibilitem espaços à Libras nos contextos sócio educacionais. Portanto, almeja-se que esta pesquisa provoque interesse em professores, educadores e pesquisadores a realizar outros estudos, ampliando a difusão dessa língua viso-espacial na escola.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. T. *O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: São Paulo. 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, 2016. p. 623-650.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BARTON, D. *Literacy - an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BATTISTI, J. *Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, 2013.
- BIAVATI, N. D. F.; SANTOS, R. O. Letramento e Letramentos Múltiplos: algumas considerações sobre as letras de músicas nos dizeres dos alunos. *Educere et Educare*. V. 11, 2016. p. 1-20.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MENDES, A. G. L. M.; SILVA, N. M. O Uso do Infográfico em Sala de Aula: Uma Experiência na Disciplina de Literatura. *Revista EducaOnline*, v. 11, 2017. p. 105-127.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º. e 2º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC:SEF. 1997.

- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC - SEF, 1998.
- BROWN, T.; WYAAT, J. Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.ssireview.org/articles/entry/design\\_thinking\\_for\\_social\\_innovation](http://www.ssireview.org/articles/entry/design_thinking_for_social_innovation)>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARD, J. C. (Orgs.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: CUP, 2009. p. 289-297.
- BURNS, A. Action research: An emerging paradigm? State-of-the-Art Article. *Language Teaching*, v. 38, n. 2, 2005. p. 57-74.
- CASTRO JÚNIOR, G. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira - Foco no Léxico*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, UnB, Brasil, 2011.
- CAVALIERE, R. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- COELHO, S. B. *Análise de práticas de leitura e escrita de alunos do 3º ano do ensino médio de escola pública*. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Ceará, 2009.
- CORRÊA, Y.; CRUZ, R. C. Aplicativos de tradução automática português-Libras: o que revelam as pesquisas científicas brasileiras. In: Corrêa, Ygor; Cruz, Carina Rebello. (Org.). *Libras e Tecnologias Digitais*. 1 edição. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2019b. p. 107-124.
- CORRÊA, Y.; CRUZ, R. C. *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2019a.
- CORRÊA, Y.; GOMES, RAFAEL PEDUZZI; CRUZ, R. C. A desambiguação de palavras homônimas em sentenças por aplicativos de Tradução Automática Português Brasileiro-Libras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, 2018. p. 319-351.

- CORREIA, K. Projetos de letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. *Educação e Realidade*, v. 41, 2016. p. 259-277.
- CUNHA, S.S. Letramentos e Multiletramentos na Era Digital: conexões e possibilidades. *Tics & EaD em Foco*, v. 4, 2018. p. 83-94.
- EITELVEN, A.; FRONZA, C. A. “Batizando e ressignificando práticas pedagógicas” no ensino da língua materna: o papel da formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, 2012. p. 11-29.
- ELIAS, M.D.C. *Célestien Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desfazendo alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FAZENDA, I. C. A (Org.). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FIGUEIRA, A, S. *Material de apoio para o aprendizado de Libras*. São Paulo: Editora Phorte, 2011.
- FLORES, V. M. *Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- FONSECA, S. R. *Bilinguismo bimodal: um estudo sobre o acesso lexical em intérpretes de libras-português*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, 1992. p. 9-39.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1987.
- FREITAS, A.; FORSTER, M. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 61, 2016. p. 55-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf>> Acesso: 15 jul. 2018.

- FRITSCH, R. (Org.) *Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar*. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- FRONZA, C. A. Sobre formação continuada e inclusão no ensino fundamental. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). *Caminhos da construção: Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 79-89.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In. ASHER, R. E. (Ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994a. p. 1656-1660.
- GROSJEAN, F. Sign bilingualism: Issues. In. ASHER, R. E. (Ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994b. p. 3889-3890.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, 1997. p. 15-46.
- HEATH, S. B. *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in Society*, Cambridge, v. 11, 1982. p. 49–76.
- HEATH, S. B. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Universidade de Brasília, 2015.
- INSTITUTO EDUCADIGITAL. *Design thinking para educadores*. 2014. Disponível em: <[http://www.dtparaeducadores.org.br/site/?page\\_id=281](http://www.dtparaeducadores.org.br/site/?page_id=281)>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo* (UNISC. Online), v. 32, 2007. p. 1-25.
- KLEIMAN, A. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?* Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

- LAMBERT, W. E. Persistent issues in bilingualism, in Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & S., M. (Orgs.). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University, 1990. p. 201-220.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.
- LARROSA, J., LARA, N.P. (Orgs.) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LASAGABASTER, D. The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *International Review of Applied Linguistics*. v. 38, 2000. p. 213-228.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação (UFPE)*, v. 36, 2010. p. 175-196.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos linguist. apl.* [online], v. 49, n. 2, 2010.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.
- LODI, A.C.B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A.C.B. E LACERDA, C.B.F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 21-34.
- MARTINS FILHO, V.; GERGES, N. R. C.; FIALHO, F. A. P. Design thinking, cognição e educação no século XXI. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 15, 2015. p. 579-596.
- MELLO, D. Contribuições do Design Thinking para a educação: um estudo em escolas privadas de Porto Alegre/RS. 2014. Dissertação de Mestrado em Design. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- MIKUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 6 Edição. São Paulo: EPU, 1996.

- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.
- OLIVEIRA, M. C. L. Por uma linguística aplicada mais inclusiva. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.7, n. 2, 2009. p. 93-96.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital*. Porto Alegre. Grupo A, 2011.
- PESSÔA, A. R. *Feedback corretivo na interação oral: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.
- PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. *Curso LIBRAS 1 4ª Edição*. Editora Vozes, 2010.
- PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. p. 521-539.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- QUADROS, R.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, 2014. p. 799-834.
- QUADROS, R.; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 1-24. 2016.
- RIBEIRO, P. B. S.; ARAGÃO, R. C. Sites de Redes Sociais, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa. *Interdisciplinar*, v. 27, 2017. p. 45-60.
- ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, n.1, 2006. p. 29-52.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RUIZ, E. M. S. D.; DIAS, A. V. M. Gramática e gênero de discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, 2016. p. 241-266.

- SACKS, O. *Vendo Vozes*. Companhia das Letras, 1998.
- SCHUMACHER, S. M. Os eventos de letramento nas práticas de professores do ensino médio. In: *X ANPED Sul*, 2014, Florianópolis. X ANPED Sul, 2014.
- SILVA, S. G. L. Variação sociolinguística: estudo de caso na língua brasileira de sinais. *Línguas & Letras* (Online), v. 15, 2014. p. 1-15.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 51, 2004. p. 5-17.
- SPAGNOLO, C. *A Formação Continuada de Professores: O Design Thinking como Perspectiva Inovadora e Colaborativa na Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* – trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWANWICK, R. A. *Deaf Children's Developing Sign Bilingualism: Dimensions Of Language Ability, Use And Awareness*. PhD thesis The Open University, 2000.
- TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TEMOTEO, A. S. S. G. *LETRAMENTOS DO PROFESSOR: Articulações que se constroem entre a formação e a ação docente*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, 2019.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. Cortez Editora. 18. Ed. São Paulo, 2011.
- TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e pesquisa*, v. 42, 2016. p. 331-342.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2007.
- VERAS, D. S.; BRAYNER, I. C. S. Atuação Docente: ensino de Libras no Ensino Superior. *Revista Trama*, v. 14, 2018. p. 121- 130.
- VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, 2019. p. 317-337.
- VIEIRA, M. C.; CORRÊA, Y.; CHEIRAN, J. F. P.; SANTAROSA, COSTO, L. M.; BIAZUS, M. C. V. Contribuições da Teoria da Aprendizagem Multimídia e da Usabilidade para aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa por meio de aplicativos móveis. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 12, 2014. p. 1-10.
- VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WELLS, G. Dialogic inquiry as collaborative action research. In: NOFFKE, Susan E.; SOMEKH, Bridget. *The SAGE handbook of educational action research*. SAGE, 2009.