

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL**

Julia de Barros

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**

**São Caetano do Sul – SP
2025**

JULIA DE BARROS

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

BARROS, Julia de

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS / Julia de BARROS, 2025.

188. p. il. color.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

1. Educação Bilíngue para Surdos. 2. Língua Portuguesa na Modalidade Escrita. 3. Pedagogia dos Multiletramentos. 4. Letramento Social.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 11 / agosto / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

Profa. Dra. Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Profa. Dra. Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa (UNICAMP)

Aos meus pais, Mauro e Rosangela, dedico este trabalho.

Meus pais são minha inspiração e meu incentivo, pessoas boas, inteligentes e amorosas. Em toda minha vida estiveram ao meu lado, com apoio e segurando minha mão.

Sou feliz por ter vocês como meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, com todo o meu carinho, à minha família. Aos meus pais, Mauro e Rosângela, e ao meu irmão, Matheus, por me incentivarem na busca por esta conquista. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos, por me apoiarem em cada escolha e por me cercarem de amor ao longo de toda essa trajetória.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elizabete Cristina Costa Renders, registro minha gratidão pela dedicação, pelo incentivo e por acreditar em minha pesquisa. Sua orientação e suas observações pertinentes foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À Alessandra, à Bárbara e ao Oberlândio (Bell), minha gratidão pela amizade que construímos ao longo do mestrado. Vocês foram fonte constante de incentivo, carinho, parceria e momentos de descontração que tornaram essa jornada mais leve e significativa. Obrigada por cada conversa, apoio e risada compartilhada. Levo comigo não apenas aprendizados acadêmicos, mas laços de amizade.

Ao meu namorado, Victor, agradeço por abraçar meus sentimentos ao longo de todo este percurso, por me incentivar nos momentos de dúvida e por estar ao meu lado com paciência, compreensão e amor. Seu apoio e incentivo foram essenciais para esta conquista.

Aos meus amigos, amigas e cunhada Valquíria que, mesmo de longe, torceram por mim. Em especial à Aline, por seus conselhos certos, pelos incentivos nos momentos difíceis e pelo apoio que fez toda a diferença para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço, com carinho, aos meus alunos e alunas, que me ensinaram muito mais do que ensinei. Cada troca, cada descoberta compartilhada foi fonte de aprendizado e inspiração. Que venham as conquistas de seus sonhos, estarei sempre na torcida por cada um.

Por fim, agradeço às professoras bilíngues participantes desta pesquisa, a quem chamarei de Anne e Vitória. Sem a generosidade, o tempo e o comprometimento de vocês, este estudo não teria sido possível. Vocês são fonte de inspiração pelo trabalho que realizam com tanta dedicação e sensibilidade.

RESUMO

Este trabalho investigou a Pedagogia dos Multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita no âmbito da Educação Bilíngue para surdos. A pesquisa visou responder à seguinte questão: quais as contribuições dos multiletramentos para ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos no âmbito da Educação Bilíngue? O estudo teve como objetivo geral analisar o uso da pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita no contexto de escolas ou classes bilíngues, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região do Grande ABC Paulista e no município de São Paulo. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e uso de Pesquisa de Desenvolvimento como metodologia. Após levantamento bibliográfico, foram realizados encontros formativos e rodas de conversa com duas professoras bilíngues. O referencial teórico articula os conceitos de Educação Bilíngue, alfabetização e letramento, ensino do português na modalidade escrita para surdos, singularidade linguística, pedagogia dos multiletramentos, e letramento social. Os dados foram analisados à luz dos estudos sobre educação bilíngue para surdos, pedagogia dos multiletramentos e letramento social. Os resultados indicaram que a valorização de recursos visuais, o reconhecimento da singularidade linguística, a pedagogia dos multiletramentos e o letramento social são fatores significativos para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para surdos. Conclui-se que a articulação entre pedagogia dos multiletramentos e translinguagem favorece uma pedagogia mais inclusiva e crítica, alinhada aos direitos linguísticos da comunidade surda. Como produto da pesquisa, um jogo educacional digital bilíngue foi inicialmente elaborado voltado ao ensino da escrita para estudantes surdos em contextos bilíngues, com práticas da pedagogia dos multiletramentos e letramento digital.

Palavras-chave: Educação Bilíngue para Surdos; Língua Portuguesa na Modalidade Escrita; Pedagogia dos Multiletramentos; Letramento Social.

ABSTRACT

This study investigated the Pedagogy of Multiliteracies in the teaching of written Portuguese within the context of Bilingual Education for the Deaf. The research aimed to answer the following question: what are the contributions of multiliteracies to the teaching of written Portuguese for deaf students within Bilingual Education? The main objective was to analyze the use of multiliteracies pedagogy in teaching written Portuguese in bilingual schools or classrooms during the early years of elementary education, in the Grande ABC Paulista region and in the city of São Paulo. A qualitative approach and the use of Design-Based Research were adopted as methodology. After a literature review, discussion meetings were conducted with two bilingual teachers. The theoretical framework articulates concepts of Bilingual Education, literacy and alphabetization, teaching of written Portuguese to deaf students, linguistic singularity, Pedagogy of Multiliteracies, and social literacy. The data were analyzed based on studies on bilingual education for the deaf, multiliteracies pedagogy, and social literacy. The results indicated that valuing visual resources, acknowledging linguistic singularity, applying the pedagogy of multiliteracies, and fostering social literacy are significant factors in teaching written Portuguese to deaf students. It was concluded that the articulation between the pedagogy of multiliteracies and translanguaging promotes a more inclusive and critical pedagogy, aligned with the linguistic rights of the deaf community. As a product of this research, a bilingual digital educational game was initially developed, aimed at teaching writing to deaf students in bilingual contexts, incorporating practices of multiliteracies pedagogy and digital literacy.

Keywords: Bilingual Education for the Deaf; Written Portuguese; Pedagogy of Multiliteracies; Social Literacy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Município de trabalho do participante do questionário.....	68
Gráfico 2: Função atual na escola.....	68
Gráfico 3: Etapa da educação em que atua.....	69
Gráfico 4: Caracterização da escola atuante.....	69
Gráfico 5: Caracterização de educandos matriculados na escola.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado da busca nos Portais Oasisbr, BDTD e Scielo.....	39
Quadro 2: Etapas da pesquisa DBR.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DBR	Design Based Research / Pesquisa de Desenvolvimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GNL	Grupo Nova Londres
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SSPG	Sistema de Sinais Paget-Gorman
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	26
2.1 Panorama histórico dos modelos para a educação de surdos.....	26
2.2 A proposta de educação bilíngue para surdos no Brasil.....	31
3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS.....	39
3.1 Pesquisas selecionadas.....	43
4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA: APROXIMAÇÕES COM OS MULTILETRAMENTOS.....	51
4.1 Alfabetização, letramento e pedagogia dos multiletramentos.....	51
4.2 O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos.....	55
4.3 Pedagogia dos Multiletramentos como Abordagem para o Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita para Surdos.....	57
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1 Pesquisa qualitativa pela singularidade cultural do objeto.....	63
5.2 Etapas da pesquisa.....	64
5.2.1 Questionário de sondagem.....	64
5.2.2 Encontros periódicos.....	65
6 A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	74
6.1 Estudante enquanto sujeito multilíngue.....	74
6.2 “Você não usar o visual, como que você ensina um aluno (surdo)?”.....	77
6.3 Metodologias das professoras bilíngues.....	79
6.4 Processo de construção do Produto Educacional.....	83
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INTITULADO “EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS”	100
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS:	109

MEMORIAL

Inicialmente, meu desejo era ser caixa de supermercado, não sei dizer de onde veio esse encantamento, mas parecia incrível. Até ganhei de presente uma daquelas caixas registradoras de brinquedo com algumas comidinhas para serem os produtos, cartão de crédito de plástico e moedinhas amarelas. Nossa, como eu amava aquele brinquedo, desde perguntar os preços verdadeiros para minha mãe, fazer o BIP, e ao cobrá-la da compra que eu tinha inventado.

Também, sonhei em ser veterinária e, assim que soube que faria cirurgias, desisti da ideia. Talvez motorista de transporte escolar, até encenava andar com a bicicleta por aí e parava em locais aleatórios para fingir que uma criança subia ou descia do transporte, poderia até ser a tia que abria e fechava a porta da van, isso sim era legal! Como minha mãe dizia: “você nasceu para ser pobre”. Caixa de supermercado ou a moça que abre e fecha a porta de transporte escolar? Uma grande dúvida.

É claro que, entre todas as brincadeiras, eu precisava estudar e usava minha lousa da Turma da Mônica para isso. Ficar sentada nunca deu muito certo, mas inventar uma sala de aula, uma lista de chamada e explicar para os alunos - meus cachorros e bichinhos de pelúcia devidamente organizados - o que estava escrito na minha apostila deixava o estudar muito mais bacana.

Mesmo nessa época, já dava umas broncas pelo Thor, o cachorro, conversar com o Dorminhoco, cachorro de pelúcia, durante minha explicação. Está aí, mais uma profissão que veio do meu brincar, ser professora! E como eu nasci para ser pobre, futuramente, pedagoga decidi ser.

Quando criança, mudei muito de escola por conta do trabalho do meu pai e, apesar de frequentar instituições escolares desde a creche, por alguma razão, não tenho memórias da escola antes da segunda série (atual 3º ano). O que sei, é que eu não chorava para ir à escola, mas chorava quando era hora de ir embora, informação dada por uma fonte segura, minha mãe.

Sob outro enfoque, minha escola da segunda série, era incrível. Vizinha a uma reserva florestal em Taubaté, tinha um espaço gigante de grama, um campo de futebol, parquinho, um lago em que dava para acompanhar todas as fases de sapos. O uniforme vinha em várias cores, tinha gambá que gostava de entrar na escola, tinha mico-leão-dourado nas árvores da mata, um laboratório que tinha a fama de criar minhocas invisíveis... uma ma-ra-vi-lha!

Exceto as memórias que eu tinha da sala de aula: de levar bronca e ser pega passando branquinho no bilhete da agenda, ou de ver minha professora de frente para lousa, passando textos para eu copiar no caderno, enquanto eu era a única presente na sala, já que meus colegas começaram as férias mais cedo.

Me lembro do meu último dia de aula nesta escola, de me despedir da minha amiga Letícia, vê-la indo embora com a mochila de rodinhas e pensar “não vamos nos ver mais”. No ano seguinte, eu chorei ao chegar à nova escola.

Quem não choraria? Não havia nada além de paredes cinzas, em uma nova cidade; sem poder correr fora da Educação Física; a aula de Arte não passava de copiar um desenho impresso... enfim, não vale a pena explicar tudo, porém, apesar disso, tive uma professora que me marcou positivamente: a de português, que me acolheu com todo carinho, entendendo minha tristeza, meu medo de estar perto de tanta coisa nova e me ajudando. Ela tanto me compreendeu que, no final daquele ano, quando minha mãe informou que seria transferida de escola, a professora me passou o número pessoal dela para se caso eu precisasse conversar.

Para não me estender muito, tive professoras que me influenciaram positivamente tanto no meu Ensino Fundamental quanto em todos os anos escolares. Desde a de ciências, que me encantava com as curiosidades que ensinava, passando pela professora de gramática que era simpática e conselheira, até a educadora de Inglês, que abriu portas para uma cultura distante. Antes mesmo de iniciar o colégio, eu já sabia que queria ser professora, só não sabia de quê. De todas as professoras que tive, as que mais me inspiraram foram as que expunham a paixão e gosto pelo conhecimento que tinham, ao dar aula.

E assim foi, quando tinha uma docente que ensinava literatura com brilho nos olhos, eu queria fazer Letras; se desenhava os mínimos detalhes da célula para que ficasse claro e explicava com gosto, eu queria fazer Biologia. Acreditava que, se seguisse a formação delas, atingiria aquele nível de paixão pelo conhecimento e daria aulas tão envolventes quanto as que assistia.

A decisão da minha formação, na verdade, veio de minha mãe, minha inspiração em vários âmbitos da minha vida, mesmo ela querendo que eu fosse psicóloga, devido à sempre ouvir suas histórias sobre a creche em que ela trabalhou antes de exonerar o cargo.

Ela não falava maravilhas, falava das dificuldades, da realidade das famílias, da comunidade em torno e do que a escola tinha acesso ou não. Não sei se para fazer com que tivesse certeza de minha escolha, visto que queria lecionar em escola pública, ela expunha tudo. Ouvindo as histórias, umas mais pesadas e outras mais alegres, percebi que ela amava seu trabalho, e queria ter continuado se pudesse.

Como precisou sair da escola, por mudanças de cidade, ela encontrava o caminho de volta à educação pelo trabalho voluntário. E na época do meu colégio, no momento de escolher minha formação - uma grande decisão, ela dava aula de arte terapia para adultos com TEA e Síndrome de Down.

Minha mãe, de um jeito doce e sempre certa, não floreava a realidade que poderia encontrar na profissão, e reforçava que se essa fosse mesmo a minha escolha eu deveria estar preparada para ter pessoas com deficiência em minha sala de aula.

Como disse, ela é um grande exemplo para mim e, ainda no colégio, comecei a me preparar para todas as crianças que poderiam ser de minhas turmas no futuro, iniciando o curso de Libras em Associação ADAVIDA - Associação dos Deficientes Auditivos-Visuais e Deficientes Auditivos, em Santo André. Afinal, se eu tivesse uma criança surda, era meu dever saber como me comunicar com ela.

O curso abriu meu horizonte, havia um novo universo, outra realidade para além da qual eu vivia e a curiosidade só aumentava a partir das aulas e pessoas que

conheci. Fui às palestras, pratiquei no espelho, fiz coral e me abri para todas as oportunidades.

Nessa reflexão, eu assumo não conseguir explicar como foi esse envolvimento com a Libras, mas nele eu me sentia bem. Me vi querendo ser a pessoa diferente, a que conseguia entender não só as pessoas pertencentes ao meu mundo, mas ao novo que eu conhecia. Queria conseguir conversar, ser amiga e ajudar nas barreiras que eles expunham ter, já que não conseguiam abertura com outros, que, por vezes, escolhiam não os enxergar ou não queriam ter o esforço de aprender sobre uma vivência que não era a sua.

Ao chegar na faculdade, precisei parar com o curso de Libras, mas fiz eletivas sobre Educação Especial: diferentes metodologias, criação de materiais, estudo sobre deficiências múltiplas... novamente, estudei tudo que tive acesso.

Chegou o momento de fazer Libras do curso de Pedagogia, por necessidade? Não, afinal, já tinha um certificado, mas havia um pensamento “preciso manter o contato com a língua, posso aprender algo que ainda não saiba” e, assim, fiz a aula, ainda bem!

Não só aprendi mais sobre direitos, legislação e história, como conheci a professora que abriria as portas para aprofundar sobre um tema que possuía grande interesse, a Educação para e de Surdos. Com ela estudei sobre o início de tudo, em formato de Iniciação Científica, retornando ao ano de 1857 sobre o histórico da educação de surdos. Ao finalizar, possuía o conhecimento causador do brilho em meus olhos.

Claro que não podia parar o estudo em uma realidade do passado, queria saber o agora, como faço agora para ensinar essa criança, para recebê-la. Por isso, fiz a pós nomeada educação interativa e aplicada com surdos.

Porém, acabei me iludindo, não por ser ruim, mas por ser limitada. Formadores expunham suas ricas práticas nessa instituição escolar de Ensino Fundamental II. Pode-se dizer que fui com sede ao conhecimento sobre anos iniciais em que trabalharia, mas encontrei formadores que não tinham conhecimento para além dos muros onde trabalhavam.

Nesse momento, eu já estava no mercado de trabalho, formada, e procurava ter minha própria turma. Fui professora auxiliar, professora de inglês, arte educadora, sempre em escola particular. Quando fui chamada pelo concurso de Santo André, logo após a pandemia, eu chorei de felicidade, já imaginei vários projetos.

Minha primeira turma como professora titular de rede pública, o 3º ano C, ficará gravado para minha história, não paravam quietos e eu amava! A maioria das minhas memórias escolares positivas eram fora da sala de aula e era assim que dava minhas aulas às crianças do 3ºC.

Carteiras organizadas em U, debates, estudo por projetos, desafios, medalhas de final de ano e muito tempo lá fora... Eu me senti a própria professora maluquinha de Ziraldo.

Não demorou muito para saber que a prefeitura incentiva o mestrado por meio de aumento salarial. Eu já tinha uma ideia de projeto, com base em questionamentos sobre a Educação para e de Surdos no Ensino Fundamental I, porém, quem sou eu para fazer Mestrado?

Vejam bem, meu irmão é doutor em Filosofia do Direito. Sinceramente, eu não consigo ler seus artigos, as palavras do título já me confundem. Então, eu só o admiro e fico feliz com suas conquistas. Eu não seria capaz de estar nesse mundo acadêmico.

Até que fui chamada para uma entrevista para a vaga de Professora Bilíngue no Polo Bilíngue de Santo André, meus olhos já brilhavam. Neste encontro, revivi o quanto eu gostava dessa área e quanto tempo fazia desde minha última formação sobre ela. Eu disse para elas: “eu quero muito essa vaga, eu quero muito esse trabalho, mas eu sei que minha Libras está enferrujada e que preciso estudar mais”.

Pouco tempo depois, recebi o retorno que não havia passado. Entendi que era por conta das minhas limitações e assim, com a desculpa para mim mesma de que a prefeitura dava um aumento salarial, comecei a escrever meu projeto de mestrado com auxílio de uma querida colega. Se eu não conseguisse, pelo menos, teria tentado.

Não é que em fevereiro, quatro meses depois de informado o não, eu recebo uma ligação me chamando para ser Professora Bilíngue de uma turma do infantil? Eu fiquei tão insegura, o “não” na ponta da língua. Eu não conseguiria dar tudo que as crianças mereciam, mas contra a razão eu disse sim.

Porém, agora em 2023, não foi só o aumento salarial que pesava, eu estava inserida no ambiente que gostaria de estudar, recebia aquela comunidade como estudantes, estava ensinando-as, precisava me aprimorar para ontem.

Vale dizer, aliás, que eu gosto de aprender, seja observando meus colegas de escola, pedindo seus conselhos ou com livros e aulas. Então, iniciei o mestrado aqui, porque sabia que havia mais a conhecer, mais a melhorar. Gosto de pensar que me aprimorei.

O Mestrado possibilitou não apenas uma ampliação de horizonte, com conhecimentos e saberes, não, o mestrado possibilitou que conhecesse pessoas tão sábias e tão acessíveis, mesmo de outras áreas, as quais também me influenciaram enquanto pessoas. O mestrado era uma porta para aprender, mas pude aprender muito mais do que esperava, em âmbitos não esperados, inclusive.

Pude formar novos amigos, que hoje são meus conselheiros na vida profissional e pessoal, pessoas que admiro e torço para que conquistem seus sonhos.

Foi um processo com desafios, houve momentos de questionamentos e não quero passar a impressão de que foi fácil, mas sim que foi recompensador e esclarecedor de maneiras variadas. O mestrado possibilitou que pudesse me conhecer melhor e cada etapa me constituir como pesquisadora, professora e formadora.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva defende a escola para todos e todas, onde os/as estudantes estejam em condições de acessibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, independentemente de suas diferenças.

Neste sentido, para que adultos e crianças com deficiência possam acessar amplamente as propostas da escola, é necessária a equiparação de oportunidades. Ou seja, para eles será ofertado algo diferente dos demais para que possam estar nos mesmos lugares e acessar as mesmas propostas.

Dessa forma, a presente pesquisa visa o estudo da inclusão de pessoas surdas no ambiente escolar, tendo em vista a garantia do seu direito à educação bilíngue.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Brasil, 1996), possui um capítulo no sentido exposto, fazendo menção às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades (superdotação).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, objetiva assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) a este público, orientando os sistemas de ensino quanto ao acesso às etapas formais, do infantil ao superior.

Outrossim, deverá ser ofertado ao estudante elegível à educação especial o AEE, o qual será ministrado por professores(as) devidamente formados, seguindo os princípios da inclusão. No caso do discente surdo, deve-se ofertar o ensino de Libras, em Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita.

Válido ressaltar que movimentos sociais liderados e apoiados por comunidades surdas e por pesquisadores surdos e ouvintes, iniciados na década de 1990, impulsionaram o reconhecimento da Língua de Sinais e Educação Bilíngue no Brasil (Morais; Martins, 2020), defendendo que a pessoa surda possui sua comunidade, identidade e língua.

Importa destacar que o Brasil possui inúmeras línguas circulando em território nacional, desde os povos indígenas, das populações ribeirinhas aos imigrantes, e, em particular, as comunidades surdas e sua singularidade linguística pelo uso de uma língua visual motora.

Acerca deste tema, Cavalcanti (1999) apresentou um estudo destacando o processo histórico do apagamento das línguas e, conseqüentemente, o necessário reconhecimento das culturas que são diferentes da única oficialmente reconhecida. Outrossim, em seu trabalho, ela coloca luzes sobre o mito do monolingüismo no Brasil.

Costa (2020) aponta em sua tese a concepção de monolingüismo como um recurso político voltado à obtenção de consenso das maiorias, legitimando práticas de repressão às línguas minoritárias e assegurando sua permanência em condições de invisibilidade e subalternidade. Entretanto, considera-se o multilingüismo como a condição da realidade mundial, enquanto o monolingüismo representa um estado de absoluta exceção.

A autora assinala, em análise fundamentada pela pesquisa de Maher (2013), que o mito do monolingüismo sempre esteve embasado na falsa premissa de que a unificação nacional dependeria da homogeneidade linguística após um processo histórico de dominação de uns sobre outros, sustentado por relações de poder. Conseqüentemente com o silenciamento das diferenças, o extermínio de línguas e, juntamente com elas, história, tradições, religião, cultura e identidade de diversos povos. Esse processo resultou na imposição de condições socioeconômicas de subserviência e marginalização.

No caso da comunidade surda, a luta pelos direitos linguísticos de minoria levou ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436. Esta lei tornou a Libras um meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, reconhecendo sua estrutura gramatical própria. No entanto, a mesma lei aponta que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Em contrapartida, muitos surdos chegam a instituições escolares sem o conhecimento da Libras ou da língua portuguesa na modalidade escrita, por não terem sido apresentados à tais linguagens em seu círculo social, seja pelo não conhecimento da Libras pela família ou pelo não contato com pares que utilizam tal língua para se comunicar.

Todavia, vale ressaltar que eles já possuem conhecimentos prévios e comunicação estabelecida pelas línguas de sinais caseiras.

Assim, voltando ao mito do monolinguismo, apesar da vitória no reconhecimento da Libras, o reconhecimento de tais línguas caseiras, como línguas formais, ainda não ocorreu, assim, persistindo o mito de que a pessoa surda não possui língua até adquirir a Libras (Kumada, 2012).

Em 2005, o Decreto nº 5.626 dispôs que a educação de surdos se caracteriza como bilíngue pelo ensino da primeira língua (L1) da pessoa surda - a Libras e pelo ensino da sua segunda língua (L2) - o português, na modalidade escrita.

Diante disto, neste estudo, se utilizarão outras terminologias para referenciar ambas as línguas, quais sejam: “língua matriz” em substituição a L1 e “língua adicional” em substituição a L2.

Soler e Martins (2022) defendem a utilização do termo “língua matriz” para se referir a língua de sinais, pois muitas crianças têm o primeiro contato com a língua portuguesa por meio de pessoas com quem tem contato no âmbito social (pela leitura labial e não pelo som).

Todavia, como alertam as autoras, não é por ser seu primeiro contato com a língua que ela o coloca no mundo. Elas afirmam ser a língua matriz “aquela que coloca o sujeito em funcionamento” (Soler; Martins, 2022, p.8), destacando que a pessoa surda se constitui a partir da língua matriz quando assume um lugar de fala. “[...] Ela produz um sentido na vida do sujeito surdo” (p.8), tornando o português, na modalidade escrita, a língua adicional.

Por acreditar ser premente uma modificação das posturas educacionais, no sentido de se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva e, portanto, a língua de sinais começar a ser utilizada efetivamente nos

processos de significação de mundo e de constituição socioideológica dos sujeitos surdos, inclusive na escola, a língua portuguesa deve ser concebida como segunda língua para estes sujeitos. (Lacerda; Lodi, 2014, p.146)

Ademais, o termo “língua adicional” é apresentado por Jordão (2014). Esta terminologia aponta que a língua a ser aprendida pelo estudante é acrescida à língua já adquirida por ele. De mesmo modo, defende a não hierarquização das línguas e o não apagamento de línguas já adquiridas pelo sujeito (Jordão, 2014). Garantindo o respeito e visibilidade à sua singularidade linguística.

Diante do exposto, entende-se que a disposição da Educação Bilíngue com garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação por meio da Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa na modalidade escrita é uma vitória para a comunidade surda, proporcionando direitos antes negados à pessoa surda, como o de estudar em ambiente em que sua língua matriz circula naturalmente.

Ainda assim, mesmo com a presença de classes e/ou instituições bilíngues para o ensino-aprendizagem de estudantes da comunidade surda, é preciso pesquisar como é realizada. Utilizando de levantamento da diversidade em sala de aula, de qual o número de crianças surdas pertencentes a famílias ouvintes que ainda não conhecem e utilizam a Libras e, por isso, não se beneficiam totalmente da mediação dos conhecimentos em tal língua.

Assim, esta proposta busca enriquecer o campo de pesquisa sobre a educação de surdos no Brasil, considerando trabalhos sobre metodologias, didáticas e realidades das instituições escolares bilíngues, as quais deveriam garantir os direitos linguísticos de tais estudantes, o que passa pela compreensão da Língua Portuguesa por parte dos estudantes surdos.

Porém, este objeto de pesquisa ainda demanda muitos estudos pela sua relevância e pela escassez de produções na área.

A partir dessas considerações iniciais, essa pesquisa dedicou-se a responder à seguinte questão: quais as contribuições dos multiletramentos para ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos no âmbito da Educação Bilíngue?

Frente a esta pergunta, o objetivo geral é analisar o uso da pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita no contexto de escolas ou classes bilíngues, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região do Grande ABC Paulista e no município de São Paulo. Especificamente, objetiva-se:

- mapear as escolas e classes bilíngues na região do Grande ABC paulista e São Paulo;
- compreender como tem se dado as contribuições da pedagogia dos multiletramentos no ensino da língua portuguesa no contexto da educação bilíngue para surdos nessa região;
- produzir colaborativamente um produto educacional bilíngue como suporte para o ensino de português na modalidade escrita para crianças surdas.

Para o presente estudo, foram basilares os conceitos de educação inclusiva, direitos linguísticos de minoria e, principalmente, de educação bilíngue como referencial teórico. Também, aproximando-se das discussões sobre o uso da pedagogia dos multiletramentos na Educação Bilíngue para surdos.

Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, por haver o recorte de algumas instituições escolares, participando apenas as que primam formalmente por Educação Bilíngue para surdos e a cultura específica destes sujeitos. A metodologia utilizada na pesquisa foi o *Design Based Research* (DBR), em português, Pesquisa de Desenvolvimento (Matta; Silva; Boaventura, 2014).

A metodologia mencionada sinaliza a relevância da colaboração de participantes da comunidade escolar para identificação do problema e construção da solução. Sendo assim, foram convidados/as professores(as) bilíngues, responsáveis pelo ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, para colaborar com a pesquisa e solução

Foi realizada, primeiramente, uma revisão bibliográfica e um levantamento de pesquisas correlatas sobre educação de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recorte temporal de 2018-2023, em três bases de dados: Portal Scielo, Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Oasisbr. Este levantamento será apresentado na seção 3 da presente pesquisa.

Feitas estas considerações, esta pesquisa apresenta oito sessões, conforme apresentado abaixo.

A base teórica organiza-se em três sessões: iniciando pela explanação da educação de surdos e sua evolução até a atualidade, seguida de levantamento de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa da modalidade escrita para surdos foi aprofundada na terceira sessão por meio das aproximações com os multiletramentos.

Há, ainda, a sessão explicativa da metodologia da pesquisa e da apresentação dos resultados obtidos. Por fim, tem-se a apresentação do produto educacional e considerações finais.

2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No decorrer da história, tanto a concepção de educação quanto a de surdez sofreram alterações e ressignificações. Motivo pelo qual se faz necessário compreender como os temas eram vistos, internacionalmente, antes da implementação da educação para surdos no Brasil, no ano de 1856. Outrossim, para o aprofundamento do modelo atual, faz-se necessária uma visão panorâmica dos modelos de educação de surdos no decorrer da história e, conseqüentemente, sobre a concepção de surdez para cada um.

2.1 Panorama histórico dos modelos para a educação de surdos

Capovilla (2000), em seu artigo, traz as concepções históricas sobre a surdez e os variados preconceitos contra a pessoa surda, utilizando como referência o período que vai do século IV a.C. até ao anos 90 do século XX

Explanando, assim, que Aristóteles acreditava na relação entre a aprendizagem e a audição, logo concebendo o indivíduo surdo como menos educável.

Por sua vez, na Idade Média, entendia-se que a pessoa surda não teria salvação, porquanto, ao não ouvir a palavra de Cristo, era considerada desprovida de fé.

Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, por toda “linguagem plena” ser considerada oral, Kant e Schopenhauer, respectivamente, afirmavam que a pessoa surda era incapaz de compreender conceitos gerais e possuir raciocínio, esta última vinculada à aquisição de linguagem, algo que a pessoa surda era desprovida segundo os pensadores citados (Capovilla, 2000).

A primeira escola de surdos do Brasil foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em meados do século XIX, no ano de 1857, por iniciativa de um surdo francês, E. Huet.

Inicialmente, denominado *Collégio de Meninos Imperial Instituto para Surdos-Mudos*. Huet apresentou sua proposta com intenção de fundar a instituição

citada, em 1855. D. Pedro II deu apoio à iniciativa e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de sua criação em 1857 (Rocha, 2008).

Mais adiante, no II Congresso de Milão de 1880, foi decidido o delineamento para a educação de pessoas surdas de forma internacional, qual seja, o oralismo. Importa citar que isso se deu depois da apresentação de duas propostas de métodos educacionais (gestualismo e oralismo).

Capovilla (2000), aponta que houve a expulsão de professores surdos pela redução do ensino à abordagem oralista, além do banimento da língua de sinais e exclusão da comunidade surda nas políticas das instituições de ensino.

Para além desses aspectos, torna-se oportuno destacar que a deliberação em relação aos métodos educacionais estava atrelada ao caráter político na vitória do oralismo, porquanto havia interesse em acabar com dialetos locais em regiões europeias como Itália e Alemanha, afinal, “permitir que o surdo tivesse sua própria língua e cultura era visto como uma ameaça pelos patriotas” (Barros; Alves, 2019, p.5,).

Ademais, o apoio de perspectivas filosóficas e religiosas da época incentivaram a proibição do uso de sinais na comunicação de surdos, auxiliando na derrota do gestualismo (Barros; Alves, 2019).

Capovilla (2000), afirma que, na década de 1910, Wundt considerou como linguagem em seu próprio direito, a que nomeamos, atualmente, de língua de sinais. Entretanto, a área da linguística não a considerava objeto de estudo e Saussure a compreendia inferior pela iconicidade de certos sinais.

Neste sentido, Capovilla, explica o pensamento da época sobre a Libras.

[...] À época concebia-se a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalente à mera gesticulação mímica e pantomima, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade. [...] (Capovilla, 2000, p. 101).

Barros e Alves (2019) apontam o descontentamento referente à implementação do oralismo no decorrer da história da educação dos surdos, uma

vez que esta abordagem não atingiu as expectativas de ensino-aprendizagem na educação das pessoas surdas.

Válido destacar que a exclusividade da abordagem oralista na educação de surdos promoveu a queda no nível de ensino, estando drasticamente abaixo dos ouvintes (Capovilla, 2000), pois, surdos continuaram apresentando limitações nos resultados de leitura do português escrito, leitura labial e oralidade (Barros; Alves, 2019).

Importa, ainda, ressaltar a afirmação de Capovilla (2000) sobre a linguagem.

De fato, a ênfase no ensino intensivo da língua oral por parte dos oralistas era consequência direta de sua consciência da importância da linguagem e da competência linguística. O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que permitia desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do mundo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes (Capovilla, 2000, p.102).

Como o autor aponta, o oralismo é um método, o qual propõe que a pessoa surda se adeque ao mundo dos ouvintes para se integrar, mas que não obteve sucesso em seus objetivos educacionais e de comunicação. Além de ter desvalorizado a comunidade surda e sua singularidade linguística.

Lacerda (1998) afirma que esse descontentamento levou a uma nova proposta de abordagem metodológica para o ensino de pessoas surdas, com impulso na década de 70, a comunicação total.

Diferentemente do oralismo, a comunicação total possibilitou e favoreceu o contato com língua de sinais. O objetivo era que a criança desenvolvesse comunicação com pessoas nos meios que convivia, sejam familiares, professores ou colegas, construindo assim uma rede de relações.

Importa mencionar que este método foi amplamente desenvolvido nos Estados Unidos da América e, apesar da oralização não ser objetivo desta abordagem, a criança aprenderia a leitura orofacial juntamente com a língua de sinais.

A comunicação total, como aponta Capovilla (2000), defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, seja fala sinalizada, palavras e símbolos, sinais naturais, sistema de sinais artificiais, com o objetivo de ampliar as vias de comunicação e para que a criança adquira a linguagem.

Capovilla (2000) salienta, ainda, que esta filosofia educacional tinha por objetivo melhorar o aprendizado do estudante surdo na leitura e na escrita por meio da compreensão da língua falada utilizando sistemas de sinais, aumentando a visibilidade da língua falada para além da leitura labial.

Outrossim, Capovilla (2000), se apoia em Hansen (1990) na escrita de seu artigo, para expor a participação de crianças surdas em conversas com seus professores e familiares a partir da adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, como não ocorria no oralismo estrito.

Logo, no fim da década de 60 e início dos anos 70, a Dinamarca foi um dos países a avaliar a comunicação total como o método por excelência, pelo progresso tão aparente que a sinalização da fala apresentou (Capovilla, 2000, p.6 e 7).

Capovilla ressalta que em tal filosofia, não trata de língua de sinais e sim dos sistemas de sinais baseados nas línguas faladas de cada país:

Sua característica mais importante é que neles a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente à língua falada, e permitem transmitir à criança surda algumas das regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender (Capovilla, 2000, p.7).

A partir da comunicação total, vocabulários de sinais foram desenvolvidos para suporte à aprendizagem da língua escrita-falada com diferentes estratégias.

Tendo se destacado o vocabulário do Sistema de Sinais Paget-Gorman (SSPG) como o que retrata, com maior precisão, a língua falada. Ainda há: Cued Speech, o qual objetiva auxiliar na leitura labial a partir da transmissão fonêmica, enquanto o Vocabulário Makaton se dá como suporte a crianças surdas com dificuldade de aprendizagem (Capovilla, 2000).

Diante de tal cenário, na década de 70, a melhora da comunicação entre crianças surdas e comunidade ouvinte era perceptível, porém as habilidades de leitura e escrita não atingiram o esperado (Capovilla, 2000).

Lacerda (1998) salienta que, paralelamente à comunicação total, os estudos sobre a língua de sinais se tornaram mais estruturados.

Nessa perspectiva, Capovilla (2000) traz o exemplo do estudo do Centro de Comunicação Total de Copenhague, em que uma linha de pesquisa filmava as aulas de professoras que falavam e sinalizavam ao mesmo tempo, enquanto a outra filmava conversações entre surdos em língua de sinais. Restou comprovado que as professoras omitiam sinais e pistas gramaticais essenciais, embora acreditassem que sinalizaram cada palavra.

Assim, se concluiu que as crianças não obtinham informações completas e compreensíveis por nenhuma das línguas, até mesmo não adquirindo o conhecimento de discernimento entre as línguas.

O autor alerta que, embora sinais estivessem presentes em instituições escolares para o ensino da língua escrita-falada, a língua oral sinalizada não se mostrava suficiente para a comunidade surda (Capovilla, 2000).

Outrossim, Lacerda (1998) aponta a proposta da educação bilíngue como resultado das pesquisas sobre a língua de sinais. Para ela, este modelo coloca a língua de sinais em efetivo trabalho educacional com suas características próprias.

Neste sentido, acrescenta que este método se contrapõe ao oralismo pela fundamental importância da aquisição da Libras ao se referir a pessoas surdas, pois:

Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo (Lacerda, 1998).

Sob mesma perspectiva, Pereira (2016a) afirma que as comunidades surdas brasileiras passaram a exigir o reconhecimento da Libras e a utilização da língua de sinais na educação, respeitando a cultura das crianças da comunidade.

Além disso, autora explica que as reivindicações surgem a partir do conjunto de “pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, dos resultados insatisfatórios do oralismo e da reivindicação das comunidades de surdos de diferentes países do direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura” (Pereira, 2016a, p.3).

2.2 A proposta de educação bilíngue para surdos no Brasil

A inserção da Libras no processo educacional se colocou como uma reivindicação da comunidade surda no decorrer dos anos, no sentido de uma educação com consciência de sua singularidade linguística.

Nas últimas décadas, são perceptíveis as mudanças em políticas públicas e a influência dos movimentos sociais em prol do bilinguismo em contraposição ao oralismo. Especificamente, na década de 1980, se iniciam os movimentos sociais de comunidades surdas em prol de uma educação bilíngue para surdos em âmbito global.

Entretanto, somente na década de 1990, o debate ganhou evidência no Brasil, apoiado pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, os quais lutaram pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pela implantação do bilinguismo em esfera nacional (Morais; Martins, 2020).

Mais adiante, em 2002, com a promulgação da lei nº. 10.436, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, com sistema linguístico de natureza visual-motora de transmissão de ideias e fatos com estrutura gramatical própria. Todavia, vale ressaltar que tal regulamentação estabelece que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Outrossim, o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 proporciona um avanço na educação de surdos com a regulamentação da lei supracitada e a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para surdos, na qual a Libras é a primeira língua (L1), ou língua matriz, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a segunda (L2), ou língua adicional.

A escola e a classe bilíngue são mencionadas no Artigo 22 do Decreto supracitado, conforme segue:

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

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

Posteriormente, com objetivo de promover acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, com serviços de apoio especializados e individuais ao estudante, o Decreto nº 7.611 de 2011 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo a transversalidade das ações da educação especial.

Vale salientar que a educação especial não substitui a escolarização, mas busca eliminar barreiras da aprendizagem por meio de recursos pedagógicos e didáticos, assegurando a continuidade do estudante nos anos escolares básicos e superiores.

Entretanto, é possível notar divergências sobre o AEE em relação à educação bilíngue para surdos. Neste sentido, Damázio (2007) reconhece o AEE em três momentos diferenciados na educação bilíngue para surdos.

São eles: momento diário de ensino dos conteúdos curriculares na escola comum, ministrado em Libras; momento de ensino da Libras na escola comum, em contraturno diário, com base no conhecimento que a criança apresenta da língua; momento diário para o ensino de Língua Portuguesa, que ocorre à parte da turma comum, pelas especificidades do ensino desta para alunos surdos.

No entanto, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em Nota Oficial expedida em 2013, identifica as escolas bilíngues como instituições que se instalam em espaços arquitetônicos próprios, com professores(as) bilíngues e sem mediação por intérpretes. Acrescentam que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) não é necessário no contraturno destes discentes, uma vez que “a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório” (Feneis, 2013).

Por outro lado, diferentemente de escolas bilíngues, as classes bilíngues podem existir em escolas regulares inclusivas com professores(as) bilíngues e com mediação de intérpretes de Libras.

Morais e Martins (2020) destacam que pessoas surdas “pleiteiam uma escola que fale a língua deles, que faça circular efetivamente a língua de sinais e a pluralidade da vida surda” (Morais; Martins, 2020, p.20).

Portanto, compreende-se que a inclusão do aluno surdo em seu processo educacional demanda uma escola bilíngue e não somente espaços para estudantes surdos bilíngues.

Morais e Martins (2020) apontam a existência de escolas-polo e escolas com classes bilíngues, com profissionais bilíngues que contribuem para a inclusão de alunos surdos e com a difusão da Libras em ambiente escolar. Consequentemente, atrelado a esses aspectos, constitui-se o desenvolvimento de metodologias e didáticas apropriadas à educação bilíngue.

Contudo, importa questionar se classes bilíngues em escolas regulares proporcionam efetivamente a circulação da Libras na instituição escolar e não somente no interior da própria classe bilíngue.

Isto pois, compreende-se que, para a efetiva inclusão de alunos surdos, a comunicação com pessoas ouvintes da instituição educacional não deveria se fazer necessário pelo(a) intérprete de Libras ou mediação de professores(as) bilíngues.

Vale destacar que o Decreto de 2005 aponta para a formação necessária para os diversos profissionais que atuam junto à pessoa surda em cada nível educacional.

O documento cita professor e instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, bem como professor de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (Brasil, 2005). Mas, há uma distinção em sua formação a depender da área de atuação, algo para o qual o Decreto direciona o Capítulo III.

O artigo 5º aponta, especificamente, para a formação necessária do docente de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, este último período escolar sendo o foco desta pesquisa:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (Brasil, 2005).

Segundo o ato normativo citado, o instrutor da Língua Brasileira de Sinais, em distinção do docente de Libras, tem algumas possibilidades de formação.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (Brasil, 2005).

No contexto da educação bilíngue, o decreto apresenta dois perfis profissionais para quem pode ensinar a Língua Brasileira de Sinais, porém, as formações acadêmicas são diferentes.

Enquanto o professor de Libras deve possuir curso de pós-graduação ou com formação superior, o instrutor deve ter formação em nível médio (Brasil, 2005). Salienta-se, ainda, a prioridade dada a uma pessoa surda para ocupar estes cargos.

Importante ressaltar que há disposição sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais para além do contexto da educação bilíngue.

O artigo 10 coloca a Libras como objeto de ensino em instituições de educação superior nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa (Brasil, 2005). Porém, não impediu a criação de novos cursos específicos para esta educação:

Art. 11. O ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue:

Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Cicilino, Giroto e Vitta publicaram artigo em 2018 intitulado “Formação de Professores para a Educação Bilíngue de surdos na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, no qual realizaram uma revisão bibliográfica sistemática de natureza descritivo-interpretativa.

Foi observada concordância entre pesquisadores sobre os variados desafios na formação do professor para atuar com estudantes surdos. Neste sentido, os autores levantados revelam que a atual formação oferecida não prepara o docente para os requisitos impostos pela inclusão escolar (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018).

Com o olhar atento aos professores e professoras bilíngues dos anos iniciais do ensino fundamental, se exigiu a Libras como disciplina, como exposto pelo artigo 10. Mas o próprio decreto compreende a necessidade de uma formação continuada após conclusão do curso de graduação.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Isto posto, importa salientar como a efetividade do sistema educacional não foi atingida pelas políticas educacionais vigentes (Brasil, 2002; 2005), apesar do grande avanço em relação à educação de surdos, visto que, frequentemente alunos seguem em classes comuns do ensino regular e em contraturno em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018).

Compreende-se que apesar do decreto solicitar a viabilização de cursos de pós-graduação para a formação de professores, ele não tem a incumbência de delimitar os conteúdos a serem abordados ou carga horária mínima. Isto também ocorre com a disciplina de Libras em cursos de graduação, como previsto no décimo artigo.

Ainda sob tal perspectiva, o Artigo 13 indica que cursos de formação de professores em nível superior devem incluir disciplina curricular sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Sendo assim, entende-se que professores(as) com formação superior nas licenciaturas de Pedagogia e de Letras com habilitação em Língua Portuguesa são responsáveis por ensinar e utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita para surdos da educação infantil, ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos em capítulo acrescido. Segundo a referida lei,

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Cicilino, Giroto e Vitta (2018) alertam para a dissonância das concepções de Educação Bilíngue para surdos nas pesquisas por elas analisadas. Os resultados apresentaram:

[...] apenas a presença do intérprete em sala de aula é suficiente para garantir a inclusão do aluno surdo; utilização de metodologias orais; os professores não relacionarem as suas dificuldades de ensinar com as dificuldades dos alunos surdos em aprender. Assim como foram identificados publicações que também destacaram a proposta bilíngue como uma realidade possível e os benefícios, quando utilizada na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito à apropriação da Libras e à constituição do sujeito surdo por meio dessa língua de instrução (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018, p. 805).

A presença do tradutor e intérprete de Libras / Língua Portuguesa em ambiente escolar aponta para atuação em diferentes frentes: processos seletivos para cursos na instituição de ensino; nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos e conteúdos curriculares; em todas as atividades didático-pedagógicas ou do apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

A formação solicitada para este profissional é o curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Válido destacar que o ambiente escolar possui intencionalidades educacionais e sociais para além das salas de aulas e do aprendizado de conteúdos curriculares. Assim, se o estudante surdo é dado como incluído apenas pela presença do intérprete de Libras em suas atuações, a sua efetiva inclusão não ocorre, pela falta de acesso às demais intencionalidades culturais e sociais propostas no ambiente escolar sem a circulação efetiva da Libras.

Ainda, a atuação destes profissionais, suas funções e formação acadêmica necessária se volta para a inclusão de estudantes surdos em instituições escolares que primam pela Educação Bilíngue, entretanto, sem a aquisição da Libras (língua

de instrução na educação de surdos) o aprendizado da Língua portuguesa na modalidade escrita é dificultado.

Para Lacerda (1998), o ensino de duas línguas, a língua de sinais e a língua oficial do país, desenvolveria uma relação harmoniosa da pessoa surda com os ouvintes e uma imagem positiva de si. Compreende-se que, no caso do Brasil, primeiramente, a criança precisa se apropriar da língua de sinais para, depois, acessar a língua majoritária do país, o português.

Outrossim, Lodi e Luciano (2014) apontam que o processo de aquisição da língua é, fundamentalmente, o mesmo entre crianças surdas e ouvintes, independentemente da modalidade da língua. Logo, o que determinará esse desenvolvimento são as relações que as crianças estabelecem com interlocutores usuários da língua, seja nas famílias ou nas escolas. No entanto, as autoras afirmam que:

[...] a maioria das crianças surdas possui poucas oportunidades para que esse processo se dê da forma esperada, pois, na maioria dos casos, são filhas de pais ouvintes, não convivem com adultos surdos e, por serem privadas de ouvir e desenvolver a linguagem utilizada por seus familiares (linguagem oral), acabam apresentando, muitas vezes, atrasos de linguagem. (Lodi; Luciano, 2014, p. 41).

Entende-se, assim, que a aquisição da língua matriz pelas crianças surdas, que não convivem com adultos usuários da Libras, ocorre no ambiente escolar bilíngue com os profissionais apontados no Decreto nº. 5.626 de 2005: professores bilíngues, instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS

Para a fundamentação e estruturação do presente estudo, foi necessária a busca de produções, a qual se deu nas seguintes bases de dados: Portal Oasisbr, Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal SciELO. Foram utilizados descritores em português relacionados a pergunta problema, com recorte temporal de 2018-2023, quais sejam:

“Educação Bilíngue” AND “português na modalidade escrita”, “criança surda”, “alfabetização de surdos”, alfabetização AND “criança surda”, letramento AND “criança surda” e multiletramento AND “surd*”, em todas as bases de dados.

Não obstante, pesquisou-se o descritor “Educação Bilíngue” somente combinado ao “português em modalidade escrita”, de forma a excluir o ensino bilíngue de duas línguas orais para crianças ouvintes.

Os resultados obtidos foram organizados e estão apresentados no quadro 1, tendo sido utilizados os filtros de teses e dissertações no Portal Oasisbr e de artigo no Portal Scielo.

Quadro 1: Resultado da busca nos Portais Oasisbr, BDTD e Scielo

Descritor	Oasisbr	BDTD	Scielo
“Educação Bilíngue” AND “português na modalidade escrita”	1	38	0
“Português na modalidade escrita”	4	1	1
“Criança surda”	125	85	4
“Alfabetização de surdos”	3	2	3
Alfabetização AND “criança surda”	21	15	0
Letramento AND “criança surda”	15	11	0
Multiletramento AND “surd*”	17	14	0

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Com base nos resultados, pode-se observar uma maior atenção ao ensino para as pessoas surdas, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, após o Decreto nº. 5.626 de 2005. Todavia, pouco foi estudado e publicado sobre o ensino do português na modalidade escrita para crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da análise dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados no Quadro 1, foram feitas novas exclusões: por exemplo, quando se tratava do ensino do português na modalidade escrita sem relação com a Educação Bilíngue de surdos e/ou quando não havia relação ao processo de alfabetização e multiletramentos de alunos surdos.

Além disso, através da leitura de títulos e resumos dos trabalhos, verificou-se a incidência de pesquisas voltadas para o ensino do português na modalidade escrita no contexto da educação bilíngue para surdos em que o ensino de língua de sinais escrita também era apresentado.

Válido citar que Bózoli (2021) menciona o sistema de escrita chamado SignWriting, na tese intitulada “Educação bilíngue de surdos: o uso da escrita de sinais SignWriting na aprendizagem do português como segunda língua”. Nessa obra, a autora conclui que as dificuldades de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita podem ser amenizadas ao aprenderem simultaneamente a língua de sinais e SignWriting no início da alfabetização.

No Portal Scielo, encontrou-se o artigo de Freitas (2020), “Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta”, que, tal como Bózoli (2021), traz a relevância do ensino da escrita de sinais. Defendendo a contemplação do SignWriting na alfabetização de surdos.

Além disso, Freitas compreende o SignWriting como registro escrito da língua natural do estudante surdo, respeitando sua ordem gramatical sem interferência de língua oral.

O Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) é conhecido e utilizado desde 2008, segundo a dissertação de Oliveira (2019). Assim, sua pesquisa “Uso do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais - ELiS no processo de letramento de crianças surdas em uma escola pública municipal de Juazeiro/BA e outra de Curaçá/BA” apresenta a ELiS como necessária na formação dos professores/instrutores de Libras, uma vez que poderá colaborar para o desenvolvimento de novas práticas de letramento escolar específicas para crianças surdas.

As pesquisas de Oliveira (2019), Freitas (2020) e Bózoli (2021) destacam a relevância da alfabetização de crianças surdas com a escrita de sua língua matriz, respeitando sua gramática. Porém, como duas propostas distintas: a primeira, de Oliveira (2019) apresenta ELiS como meio e segunda, de Freitas (2020) e de Bózoli (2021), indica a utilização da SignWriting, ambos sistemas de escrita de língua de sinais no Brasil.

Apesar disto, ainda não há amparo legal dos sistemas para validar seu ensino na educação de surdos.

Silva e Seabra (2022), por sua vez, observaram o registro em SignWriting por uma de suas colaboradoras em pesquisa, no artigo intitulado “Crianças surdas e experiências com a palavra escrita”.

Silva (2008) constatou em sua pesquisa que a tentativa de representação gráfica de sinais que compõem a Libras pode ser vista como uma manifestação criativa e sofisticada das funções psicológicas superiores das crianças surdas, tendo em vista que o registro gráfico de sinais, visualmente captados por essas crianças na língua de sinais, caracteriza-se como a representação do ritmo sonoro, evidenciado pela criança ouvinte no seu processo de apropriação da escrita (Silva; Seabra, 2022, p. 14).

Insta salientar que estes estudos não comporão a discussão deste trabalho, apesar de sua relevância, devido à escolha social de utilização da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Como afirma Costa (2020), SignWriting e português na modalidade escrita, são sistemas diferentes, além do espaço de circulação social também diferir.

Por outro lado, o Portal Oasisbr apresentou um único resultado para o primeiro descritor. Trata-se da dissertação intitulada “A importância da interação em

Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos” de Isaiás Caldeira Viana, publicada em 2023.

Esta pesquisa-ação ocorreu em uma escola inclusiva, com o objetivo principal de avaliar a adequação ou inadequação da metodologia e didática utilizada com uma aluna surda, em turma de 8º ano do Ensino Fundamental; com alunos ouvintes; e em sala de AEE com alunos surdos.

Viana (2023), em sua pesquisa, buscou verificar os efeitos de metodologias e didáticas voltadas para as especificidades de alunos surdos em sala do AEE, lecionando com Libras e elementos imagéticos coerentes com o texto original, estudado anteriormente em sala regular. Por fim, o autor constata que a sala de aula inclusiva, como atualmente configurada, não atende estudantes surdos em suas necessidades linguísticas, acadêmicas e sociais.

Ademais, linguisticamente, Viana (2023) aponta que a presença de duas línguas em sala de aula, não a caracteriza como bilíngue, uma vez que a língua matriz da aluna surda e intérprete “não é compartilhada com os colegas ouvintes e com os professores, da mesma forma que a Língua Portuguesa, usada pelos alunos ouvintes e professores, também não é compartilhada com a aluna surda” (Viana, 2023, p. 120).

Por consequência, o não compartilhamento das línguas entre todos e todas afeta a vida social da aluna no ambiente escolar, de forma que o autor observou a aluna com poucas interações em momentos de recreio, em que estudantes ouvintes tentavam se comunicar, porém não conseguiam sustentar uma conversa ou estabelecer comunicação plena.

Academicamente, Viana (2023) traz a relevância das metodologias e didáticas utilizadas com educandos surdos e em relação à educação inclusiva, menciona que:

Infelizmente, na visão da escola e dos professores, a aluna foi atendida nas suas necessidades linguística e interacional com a presença da intérprete dentro de sala de aula. Para além da comunicação temos uma metodologia e uma didática que também não atendem às necessidades linguísticas da aluna surda. Como foi observado, a estrutura da escola, seja ela inclusiva ou bilíngue, não comporta duas didáticas e metodologias de modo a atender a dois públicos distintos, sempre um público será desconsiderado no momento de se pensar, planejar e desenvolver a aula. No caso observado,

tudo foi pensado, planejado e executado para alunos que têm o português como língua materna (Viana, 2023, p.120).

Afirma, ainda, que surdos e ouvintes na mesma sala de aula não devem ser compreendidos como a efetivação do processo de inclusão.

3.1 Pesquisas selecionadas

Foram selecionadas pesquisas relacionadas ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, as quais serão apresentadas nas vertentes: Ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos; Pedagogia dos Multiletramentos no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos; e o uso de tecnologias no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos.

As vertentes foram delimitadas perante análise dos resultados das coletas nas três bases de dados, devido à predominância destas temáticas nas pesquisas. Sendo assim, serão apresentados os resultados por vertente de discussão, considerando as intersecções dos temas.

Ao delimitar o foco para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita em uma Educação Bilíngue para surdos, aponta-se como principais resultados as pesquisas de Oliveira (2020), Opolz (2020), Alves (2022), Silva e Seabra (2022) e Basto (2022).

Primeiramente, Opolz publicou dissertação, em 2020, com o título: “Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos”.

Nessa pesquisa-ação, a autora propôs práticas de letramento para o ensino do português na modalidade escrita, organizadas em quatro eixos: práticas de produção em Libras; práticas de leitura de textos; práticas de análise linguística; e práticas de produção de textos, respeitando a identidade e especificidade do ensino para alunos surdos. Não obstante, ela alerta para a necessidade da relação do ensino da escrita e leitura com o contexto cultural e social do aluno surdo.

Alves (2022), por sua vez com a tese intitulada “O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada”, aborda a importância da significação do ensino do Português tal como Opolz.

Ao observar didáticas de ensino de cinco professoras (uma surda e quatro ouvintes) que lecionam para dezenove alunos surdos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o autor conclui que ainda é necessário rever as estratégias e metodologias de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita.

Outrossim, Alves (2022) afirma a fundamental promoção do ensino de língua portuguesa

[...] para estudantes Surdos e garantir que os mesmos participem do contexto social, reconhecendo-o como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, posto que estes precisam do conhecimento da Libras e da LP para poder interagir em sociedade e ter o seu papel no ambiente social (Alves, 2022, p.8)

Os trabalhos de Opolz (2020) e Alves (2022) contribuem para esta pesquisa, devido às abordagens de metodologias de Educação Bilíngue para surdos, na faixa etária de interesse, com foco no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, ainda que apenas em parte de seus estudos.

Ainda, ambos apresentam a necessidade de olhar para a metodologia aplicada no ensino de língua portuguesa com atenção ao contexto social do aluno surdo, à sua identidade em construção, do uso do português, além do reconhecimento da sua singularidade linguística dos educandos no desenvolvimento das propostas.

Por conseguinte, ao considerar a educação bilíngue com crianças surdas, encontramos a dissertação de Oliveira (2020), “Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais”, que acrescenta outra relevância para a Educação Bilíngue.

Isso se dá, pois, a autora traz a preocupação de “adaptar” tanto o surdo quanto o ouvinte na sala bilíngue com o uso da Libras e Português na modalidade escrita, com o objetivo de maximizar o impacto da prática de Libras.

O produto resultante dessa pesquisa foi um jogo de tabuleiro que oferece a interação entre crianças surdas e ouvintes, a fim de colaborar para a aquisição da Língua de Sinais no processo de alfabetização em contexto de um ensino inclusivo.

Neste levantamento de pesquisas, outro estudo se destaca em relação ao ensino de crianças surdas, contudo trazendo a comparação ao ensino de crianças ouvintes. Silva e Seabra (2022), no artigo “Crianças surdas e experiências com a palavra escrita”, não houve distinção no início da apropriação do português na modalidade escrita entre alunos ouvintes e surdos, com base em suas coletas de dados.

Todavia, segundo as autoras, há diferenciação no que é chamado de “ponto de virada” do ouvinte, quando compreende a escrita e relaciona o som com a grafia. Já os alunos surdos utilizam pistas visuais e fazem inferências para a escrita. Silva e Seabra (2022) apresentam a problematização: qual seria o “ponto de virada” de discentes surdos? Afirmam, ainda, que eles são favorecidos por um letramento bilíngue que envolve elementos de bases diferentes das utilizadas com as crianças ouvintes.

Ainda no levantamento de pesquisas, pode-se citar a dissertação publicada em 2022 por Basto, intitulada “Práticas educativas com literatura infantil para crianças surdas”, na qual a autora, juntamente com professoras bilíngues participantes da pesquisa, construiu uma sequência didática com literatura, envolvendo os alunos surdos nos momentos de contação de histórias.

Em vista disso, Basto (2022) conclui que a literatura infantil proporciona o desenvolvimento do aluno surdo para expressar a imaginação, criatividade e relação com o seu cotidiano ao permitir a aproximação do aluno com ambas as línguas.

Dando continuidade, observa-se que a maioria das pesquisas levantadas têm como ano de publicação 2022, ano marco de 20 anos da promulgação da Lei nº 10.436. Na qual a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, mas sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, conforme já estudado.

Sob outro ângulo, a pedagogia dos multiletramentos está presente na educação de crianças ouvintes e surdas, uma vez que, ao estarem inseridas na sociedade, elas são expostas e interagem com as variadas ferramentas de comunicação, textos midiáticos a sua volta, variadas culturas e expressões sociais.

Todavia, apesar do banco de dados apresentar mais de dez resultados de pesquisas relacionadas ao ensino de pessoas surdas com multiletramentos, somente três se relacionam ao ensino de português na modalidade escrita na educação bilíngue para surdos, dos autores: Dias (2020); Demambro (2019); e Souza (2018).

Os estudos de Dias (2020), na dissertação “Multiletramentos: uma perspectiva para o ensino de leitura para surdos”, apontam para a importância de textos híbridos, com recursos visuais e digitais a partir de uma pedagogia dos multiletramentos.

Ainda, argumenta que, para alunos surdos, o ensino de leitura não pode focar apenas na língua escrita, mas transcender para o uso de múltiplas linguagens, possibilitando uma educação mais inclusiva para.

O autor chama a atenção para a relevância de um currículo que considere as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, propondo a inclusão de práticas pedagógicas, as quais devem valorizar a pluralidade de letramentos e promover uma aprendizagem mais acessível e significativa.

Conforme apresentado, as pesquisas de Basto (2022) e Dias (2020) demonstram a relevância da leitura na rotina escolar de alunos surdos, apontando o desenvolvimento da leitura a partir da multiplicidade de linguagens, como expressões corporais e faciais, recursos visuais e mídias. Logo, enfatizam a relevância da utilização da pedagogia de multiletramentos abordada por Rojo (2010), conforme será explicitado posteriormente.

Entre as teses e dissertações levantadas, identificou-se o multiletramento na alfabetização de estudantes surdos, sendo possível citar a dissertação de Demambro, intitulada “Língua portuguesa como língua adicional para surdos:

atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo”, publicada em 2019.

O autor propõe que o currículo seja estruturado de forma a integrar atividades sociais que estimulem a interação e o uso da língua adicional e língua matriz em contextos reais, favorecendo um aprendizado mais significativo.

Esta pesquisa ressalta a importância de práticas pedagógicas que incluam diferentes formas de letramento, considerando os recursos visuais e tecnológicos.

Destarte, o autor conclui que a implementação de um currículo baseado em atividades sociais e multiletramentos pode facilitar o aprendizado da língua portuguesa, contribuindo para uma educação inclusiva e adequada às especificidades dos alunos surdos.

Ainda nesta vertente, a dissertação de Souza (2018), “As tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no ensino de língua portuguesa para surdos”, defende as ferramentas tecnológicas como mediadoras de um ensino bilíngue.

Tais tecnologias oferecem recursos para o processo de ensino-aprendizagem nas variadas interações com os conteúdos e podem potencializar o processo de letramento, contribuindo para a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos surdos.

Por fim, destaca-se a tese de Eliane Ramos (2018) intitulada “Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum”, a qual não apareceu no levantamento de dados realizado.

Acredita-se que seja pelas palavras-chave da tese não coincidirem com as palavras-chave utilizadas nas bases de dados. Porém, sua pesquisa explora o ensino do português na modalidade escrita para alunos surdos.

Quanto ao ponto principal, Ramos (2018) examina em sua pesquisa os desafios que os alunos surdos enfrentam na alfabetização e letramento, considerando suas especificidades linguísticas.

Apesar da autora apresentar recursos didáticos visuais e tecnológicos como ponte entre os dois idiomas, através da utilização de imagens, vídeos e outros

materiais visuais para complementar a explicação e facilitar o entendimento dos conceitos na língua portuguesa escrita, ela não o relaciona com multiletramentos em sua tese.

Ainda, considera que o currículo bilíngue para estudantes surdos deve integrar ambas as línguas no processo de letramento. Isso significa que os conteúdos não devem ser simplesmente traduzidos do português para Libras ou da Libras para o português escrito, mas ensinados de maneira que ambas sejam compreendidas como complementares no desenvolvimento cognitivo do aluno (Ramos, 2018).

Cumprir observar que os autores das pesquisas encontradas ressaltam a influência cultural dos estudantes em sua comunicação e a especificidade linguística em ambientes escolares.

A multiculturalidade foi apresentada, portanto, como uma faceta da pedagogia dos multiletramentos. A percepção desta especificidade e a elaboração de estratégias de ensino que a respeite propõe uma educação mais inclusiva para o estudante surdo.

Conforme será demonstrado, o uso de tecnologias no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos pode ou não ser relacionado aos multiletramentos.

No levantamento realizado nos bancos de dados, as tecnologias digitais estavam presentes nos diversos resultados de busca nos três portais.

Como exemplos, podem ser citadas as dissertações: de Azevedo, em sua pesquisa “Concepção e desenvolvimento de um software educativo para apoio no processo da alfabetização bilíngue pela criança surda”, publicada em 2021, e de Reis “Tecnologias digitais para a alfabetização de surdos: portfólio digital como suporte pedagógico”, publicada em 2022.

Azevedo (2021) afirma que o software Alfabras propicia situações favoráveis no processo de ensino e aprendizagem bilíngue. Logo, pode vir a contribuir com professores alfabetizadores de crianças surdas e na aquisição da Libras.

Também, a autora alerta que, para comunicação e aprendizagem do surdo, é importante que se faça uso das múltiplas representações em meio visual, como uso de imagens e textos com português na modalidade escrita, além da língua de sinais.

Reis (2022) investiga, em especial, os portfólios digitais como ferramentas eficazes no processo de alfabetização de alunos surdos.

De forma adicional, analisa como essas plataformas digitais podem facilitar a organização e o registro das atividades, permitindo a visualização do progresso pelos estudantes, além de desenvolver habilidades de letramento em um formato acessível e envolvente.

Outrossim, a pesquisa enfatiza a relevância de incorporar tecnologias digitais no currículo de alfabetização, favorecendo práticas pedagógicas que levem em conta as particularidades linguísticas e comunicativas dos alunos surdos.

Assim, a autora conclui que a adoção de portfólios digitais não apenas enriquece o processo de ensino, mas também empodera os alunos surdos, permitindo que se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Insta destacar que a relação das tecnologias utilizadas por estes dois autores demonstra a preocupação pelo modo que o surdo percebe o mundo a sua volta, por ser um indivíduo com comunicação mais visual. Há, também, o destaque das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos em seu ensino-aprendizagem.

As pesquisas selecionadas evidenciam distintas abordagens para o ensino da língua portuguesa escrita a estudantes surdos, enfatizando a relevância da educação bilíngue, a qual integra a Libras e o português.

Opolz (2020) e Alves (2022) ressaltam a necessidade de metodologias que considerem a identidade e o contexto sociocultural dos discentes, enquanto Oliveira (2020) propõe práticas inclusivas por meio de jogos que favorecem a interação entre surdos e ouvintes. No mesmo direcionamento, Silva e Seabra (2022) analisam os processos de apropriação da escrita em crianças surdas em comparação às ouvintes, e Basto (2022) destaca o potencial da literatura infantil para o

desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da relação com a realidade cotidiana dos estudantes.

Na vertente dos multiletramentos, destacam-se os trabalhos de Dias (2020), Demambro (2019) e Souza (2018), os quais enfatizam a relevância do uso de múltiplas linguagens, de recursos visuais e de tecnologias digitais no processo de letramento. Ramos (2018), por sua vez, discute os desafios da alfabetização e do letramento de alunos surdos no ensino comum, evidenciando a necessidade de integrar ambas as línguas no currículo.

Adicionalmente, pesquisas como as de Azevedo (2021) e Reis (2022) reforçam o papel de softwares educativos e portfólios digitais como instrumentos mediadores no ensino bilíngue, potencializando a autonomia discente e ampliando sua participação nos processos de ensino-aprendizagem.

O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos demanda a consideração de suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias, de modo que as práticas pedagógicas não se limitem à mera tradução entre Libras e português, mas integrem ambas as línguas de forma complementar e significativa.

As pesquisas selecionadas apontam a necessidade de metodologias que valorizem o contexto social dos alunos, o bilinguismo, o uso de recursos visuais e tecnológicos, bem como a pedagogia dos multiletramentos, a fim de potencializar o processo de letramento. Além disso, destaca-se a importância de estratégias que respeitem a singularidade linguística dos surdos, favoreçam a interação em ambientes inclusivos e possibilitem que esses sujeitos assumam papel ativo na construção do conhecimento, ampliando sua participação social e acadêmica.

4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA: APROXIMAÇÕES COM OS MULTILETRAMENTOS

Ao falar de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas ou ouvintes, importa considerar a concepção atrelada à alfabetização e letramento.

Primeiramente, a distinção entre alfabetização, letramento e pedagogia dos multiletramentos é necessária, uma vez que, atualmente, há maior variedade de textos e meios de comunicação na sociedade.

4.1 Alfabetização, letramento e pedagogia dos multiletramentos

Ao se considerar o conceito de alfabetização, algo nos remete, quase instantaneamente, ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Segundo Rojo,

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil (Rojo, 2010, p. 23).

Outrossim, Ferreiro (1993) explana em seu livro “Com Todas As Letras” que a alfabetização se relaciona a um processo complexo de compreensão não somente da decodificação de letras e palavras, mas também o entendimento das regras de ortografia e gramática que regem a língua escrita.

Ainda, considera que, a partir da leitura, a criança reflete sobre a escrita e percebe convenções na escrita, de que a prática da leitura em português é fundamental para a aprendizagem da escrita nessa língua.

Em contrapartida, ao se aproximar do conceito de letramento, Soares (2017) aponta que ele é compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais e culturais.

Rojo (2010) amplia o conceito apresentado por Soares, ao afirmar que tal concepção envolve práticas sociais com a escrita “sejam eles valorizados ou não

valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.)” (Rojo, 2010, p. 26).

Em mesmo sentido, Street (2014) ainda de salientar as práticas cultural e ideológica. Em sua obra intitulada “Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação”, aponta que há dois modelos de letramentos: autônomo e ideológico.

O modelo autônomo está relacionado às competências universais, portanto, sem relação com as dinâmicas coletivas. Por outro lado, o modelo ideológico se relaciona às afirmações de Soares, uma vez que aponta a relação intrínseca do letramento às práticas socioculturais e relações de poder.

Portanto, as práticas de letramento são concebidas como fenômenos sociais que assumem diferentes formas conforme o contexto histórico e cultural em que estão inseridas (Street, 2014).

Rojo (2010), ainda, aponta a possibilidade de participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto, como ao tomar um ônibus ou retirar dinheiro em caixas eletrônicos.

Também, expõe a relevância de novas tecnologias digitais da informação e da comunicação no sentido de letramento, de mesmo modo, afirmando que as tecnologias propuseram linguagem hipertextual e hipermediática ao mesclar a linguagem escrita com outras semioses resultando na influência dos textos utilizados socialmente.

É possível apontar a relação entre alfabetização e letramento, sendo que este envolve as práticas sociais relacionadas à escrita e aquele se apoia na leitura para o aprendizado do sistema de escrita.

Importa ressaltar que, segundo Ferreira (1999), a formação de indivíduos letrados abrange não somente habilidades técnicas, mas a compreensão crítica das informações e dos textos presentes na sociedade também. Sendo fundamental para capacitar cidadãos a participarem ativamente de suas comunidades.

Porém, na sociedade atual, há práticas sociais com textos em diversas linguagens, logo para participar ativamente de suas comunidades é necessário compreensão e interpretação destes novos textos.

Ademais, Rojo (2010) salienta que se os textos mudaram, as competências e capacidades de escrita e compreensão textual também. A partir desta afirmação, a educação precisa se apropriar dos novos textos para o ensino-aprendizagem de tais habilidades.

Assim, a autora apresenta a conclusão de estudo realizado pelo Grupo Nova Londres (GNL), sobre as práticas letradas na escola, resultando na pedagogia dos multiletramentos.

Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais (Rojo, 2010, p. 29).

A título de compreensão, o Grupo Nova Londres (2021) foi pioneiro ao abordar que a divulgação de informações não se limita à linguagem escrita, abrangendo múltiplas modalidades, como: imagens, sons, vídeos e interações digitais, refletindo a diversidade da comunicação.

Acentua-se que tal variedade decorre também de diversidade cultural, algo enfatizado pelo GNL, visto que o aprendizado deve ser relevante e conectado às experiências e realidades dos estudantes, permitindo uma construção de conhecimento mais significativa (GNL, 2021).

Dessa forma, a partir de novas mídias e interações digitais, o GNL apresenta a possibilidade de uso de tecnologias digitais, o qual é visto como uma oportunidade para expandir as possibilidades de letramento no processo educativo, pela sua relevância e impacto na forma como os indivíduos se comunicam e aprendem (GNL, 2021).

Outrossim, autores do Grupo Nova Londres (2021) apresentaram a pedagogia dos multiletramentos não somente para preparar estudantes para a diversidade de comunicação, mas também para desenvolver a capacidade crítica de análise, interpretação e criar significados em diferentes tipos de texto e mídias.

Uma das dimensões da pedagogia dos multiletramentos é a multiculturalidade, ou seja, a compreensão do conjunto de culturas em contato na sociedade ou comunidade, sem exclusão, colocando as diversas culturas em equidade.

Esta concepção considera a influência cultural dos estudantes em sua comunicação e a presença de suas variadas formas. Neste sentido, ao ler o manifesto do GNL, percebe-se aproximações com a obra de Paulo Freire (2018) que chama a atenção para a educação contextualizada e relevante para a vida dos alunos e alunas.

Diante do exposto, é possível afirmar que as escolas-polo para surdos e escolas com classes bilíngues lidam com uma variedade de culturas distintas, para além das étnico-raciais.

Isso se dá, pois, tais instituições escolares apresentam as culturas ouvintes/ de pessoas ouvintes, que são diferentes das culturas surdas/ de pessoas surdas, por exemplo, é importante compreender a surdez como uma experiência visual.

Uma das compreensões deste ensino seria a comunicação influenciada pela cultura surda e se há o uso de múltiplas modalidades de comunicação apresentado pelo GNL, uma vez que traz o caráter visual da comunicação relevante para surdos.

Ainda no tocante à pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (2021), uma de suas dimensões é a educação com objetivo de formar cidadãos críticos, na qual se desenvolve, a partir da análise dos estudantes sobre diferentes formas de comunicação, uma interpretação crítica sobre a informação que consomem.

Neste sentido, o Grupo visa capacitar alunos a serem consumidores críticos de informação e criadores de conteúdo, preparados para participar ativamente em uma sociedade diversa (GNL, 2021).

Outrossim, Freire (2018) evidencia a conscientização crítica como um meio de libertação, na qual os educandos se tornam sujeitos ativos em seu aprendizado e na transformação social, em decorrência da reflexão sobre sua realidade.

Destarte, percebe-se, tanto nas afirmações de Freire (2018) como nas do GNL (2021), a busca por uma educação transformadora, com respeito à diversidade cultural e promoção da reflexão crítica.

Entretanto, enquanto Freire (2018) estabelece as bases da formação do pensamento crítico e co-construção da educação, a pedagogia dos multiletramentos (GNL, 2021) expande esses princípios para incluir as complexidades da comunicação atual, almejando formar os estudantes para um mundo cada vez mais interconectado e multimodal.

Ante a aproximação aos princípios e conceitos de alfabetização, letramento e pedagogia dos multiletramentos, é possível aprofundar a discussão relacionada ao ensino do português na modalidade escrita para surdos.

4.2 O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos

Sob a perspectiva da língua portuguesa na modalidade escrita enquanto língua adicional, Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) salientam que, tanto ouvintes quanto surdos, necessitam dominar o funcionamento, uso e nuances culturais do português na modalidade escrita.

Ademais, os autores acrescentam que, na educação bilíngue para surdos, há especificidades do ensino da modalidade escrita do português, visto que nesta a prioridade é de ler e escrever, enquanto em outros ensinamentos o aprendizado de uma língua decorre de, pelo menos, quatro habilidades linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever).

Para explicar tal prioridade, Silva e Seabra (2022) apresentam a relação da língua portuguesa como língua adicional por surdos usuários da Libras, uma vez que

as estruturas entre ambas são distintas, sendo a primeira de estrutura morfossintática. Salientam, ainda, que o ensino centrado na leitura e escrita deriva do impedimento em ouvir.

Outrossim, Mattos e Ramires (2013) apresentam o fato de o aprendizado de ler e escrever a língua alfabética acontecer sem passar pelo conhecimento fonológico. E, além disso, apontam o conceito de “leitores não alfabetizados”, apresentando a relação entre a língua não-alfabética (Libras) e a língua alfabética (português) na educação de surdos.

Válido destacar que Silva e Seabra (2022) afirmam que a língua de sinais é responsável pela organização e o desenvolvimento dos pensamentos de indivíduos surdos. Neste sentido, compreendem que, mesmo com o aprendizado da língua adicional, a língua matriz prevalece na semiótica dos alunos, no modo de criar signos e nos processos de significação.

Ademais, as autoras aprofundam o debate ao expor que a escrita, tanto do surdo quanto do ouvinte, não se foca somente na alfabetização, ou seja, no sistema de notações gráficas. Elas se apoiam em Faraco (2012) para afirmar que a escrita também se relaciona às práticas socioculturais e cognitivas.

Retomando a compreensão de letramento social apresentada por Street (2014), às práticas de leitura e escrita estão profundamente enraizadas nas relações sociais, culturais e ideológicas, sendo moldadas pelas dinâmicas de poder, pelas normas e pelos valores de cada grupo social, assim, o foco será nas práticas moldadas pela comunidade surda.

Conjuntamente, Street (2014) salienta que tais práticas são marcadas por disputas simbólicas e materiais, e que reconhecer a diversidade de letramentos sociais é essencial para uma abordagem crítica e inclusiva da educação.

Assim, letrar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também possibilitar o acesso crítico às práticas letradas que circulam nas diversas esferas da vida social.

Não obstante, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas, não pode ser com base no modelo autônomo apresentado por

Street (2014). Isto, pois, é preciso compreender que os modos de aprender, interpretar e produzir textos na comunidade surda fazem parte de um letramento visual e bilíngue, presente nas práticas dessa comunidade.

Assim, é possível a aproximação da Pedagogia dos Multiletramentos, considerando o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita com respeito às práticas de letramento da comunidade surda, legitimando também as múltiplas formas de comunicação letrada na sociedade.

4.3 Pedagogia dos Multiletramentos como Abordagem para o Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita para Surdos

Ao se estudar a Pedagogia dos Multiletramentos, entende-se que, tanto as crianças surdas quanto ouvintes, no processo de alfabetização, estão no processo de práticas condizentes com o disposto, seja na escola ou em sua comunidade.

Por exemplo, as crianças estão imersas em uma sociedade letrada, expostas à utilização da língua portuguesa na modalidade escrita em diferentes modos e para diferentes fins (Silva; Seabra, 2022) baseadas em diferentes contextos e culturas (Street, 2014). Portanto, podem desenvolver hipóteses acerca deste objeto cultural antes mesmo de sua educação formal.

Dessa forma, a partir da concepção de letramento apresentada por Soares (2017) e Street (2014) na seção anterior, surge o questionamento: qual seria o uso social da língua portuguesa escrita para surdos em fase escolar?

A esse respeito, Mattos e Ramires (2013) apontam a relevância da compreensão do significado do português nas práticas sociais e culturais dos alunos surdos, para ocorrer o letramento envolvendo tanto o português quanto a Libras, considerando a dependência do letramento da língua portuguesa escrita em relação à Língua Brasileira de Sinais para estes estudantes. Logo, exibem a estratégia de apresentar textos propostos para leituras, da forma que circulam socialmente.

Portanto, a multiplicidade de linguagens, mídias, gêneros e discursos/textos podem enriquecer a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Neste sentido, a criança surda que utiliza uma comunicação mais visual, se atentando às expressões faciais, imagens e ao mundo ao seu redor, se beneficia da pedagogia de multiletramentos para a compreensão da modalidade escrita do português e aquisição da Libras.

Outrossim, Araújo (2013) especifica o entendimento do letramento na formação bilíngue:

Desta forma, entende-se a formação bilíngue enquanto um processo de letramento diferenciado, com respeito às singularidades do processo de aprendizagem dos alunos, para que não ocorra o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados (Araújo, 2013, p.54).

A autora expõe a necessidade da interdisciplinaridade na educação, como uma prática pedagógica contextualizada, possibilitando o desenvolvimento de competências necessárias à formação crítica do discente.

Acrescenta, ainda, que o ambiente alfabetizador “pressupõe que a reflexão, criação e apropriação da palavra escrita para alfabetizar, cria condições significativas para que o aluno tenha acesso a construir novos conhecimentos e maneiras de ler o mundo” (Araújo, 2013, p. 55).

O entendimento da pessoa surda se constituir “bilíngue” (com o uso da Libras e da Língua portuguesa na modalidade escrita) coloca em discussão a hegemonia de uma língua perante as línguas dos surdos.

Conforme já mencionado, compreende-se que o indivíduo surdo possui língua(s) caseira(s) utilizada(s) para comunicação com seu círculo social, mas a(s) mesma(s) são invalidadas pela:

[...] rejeição em relação às mesclas utilizadas por surdos em contextos de comunicação, tanto de surdos com ouvintes, como com outros surdos, quando acionam repertórios diferentes daqueles considerados gramaticais ou adequados a partir dos padrões de Libras ou da língua portuguesa (Favorito; Silva, 2022, p. 12)

Por outro lado, Kumada (2012) afirma que “ao tomar o conceito de língua como constructo sócio-histórico, entendo que todas as línguas são originalmente híbridas e, por essa razão, todos os falantes são, por natureza, multilíngues” (Kumada, 2012, p. 55).

Logo, apesar da educação para surdos ser denominada bilíngue, o discente em si é, naturalmente, multilíngue. Tal fato ocorre devido às línguas de sinais caseiras, apresentada pela autora como “reconhecimento dos infinitos arranjos linguísticos que o surdo pode realizar durante a comunicação com os diversos interlocutores (familiares ou profissionais) que conhecem ou desconhecem a LIBRAS” (Kumanda, 2012, p.56).

Outrossim, Cavalcanti (1999) destaca o fato de o Brasil possuir muitas línguas não oficiais, além das diferentes maneiras em que é realizada a comunicação com uso do português em toda a extensão do território brasileiro. Destaca, portanto, um apagamento das línguas, o que, conseqüentemente, implica em culturas diferentes da única oficialmente reconhecida.

Válido ressaltar que apesar do reconhecimento oficial da Libras, em 2002, é relevante “pensar a interculturalidade como forma de integrar as diferentes línguas e culturas na escola, principalmente, em contextos complexos de minorias” (Favorito; Silva, 2022, p. 10).

Ademais, embora o direito linguístico dos surdos esteja presente em decreto e documentos oficiais, muitos surdos permanecem somente com a língua caseira. Isto se dá tanto pela não aquisição da Libras e do português na modalidade escrita durante seus anos de estudo em ensino regular, quanto pela implementação da Educação Bilíngue para pessoas surdas não ocorrer em todas as instituições educacionais.

Neste sentido, Kumada (2012), a partir de sua pesquisa, salienta a necessidade de valorização das línguas que o discente traz de casa, partindo deste conhecimento para o aprendizado da Libras e do português na modalidade escrita, opondo-se à marginalização de tal conhecimento.

Por conseguinte, se torna relevante a informação trazida por Cavalcanti (1999) sobre a formação continuada para professores(as) nos termos da descolonização do currículo (Cavalcanti, 2013).

Dessa forma, surge o questionamento se o letramento na educação de surdos respeita suas especificidades linguísticas e culturais.

Sob mesma ótica, Silva e Seabra (2022) expõem o aspecto visual como relevante para o ensino destes estudantes, compreendendo que sua compreensão de mundo se dá pelo que denominam letramento visual.

Letramento visual, na esteira de Lebedeff (2010), é uma área de estudo que é abordada a partir de diversas disciplinas visando estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual, o uso das tecnologias para representar a imagem visual e o desenvolvimento de estratégias para compreender o que é visto. Nesta direção, e em conformidade com Gesueli (1998, 2005), Lebedeff (2010) aponta que a presença da língua de sinais, juntamente com a produção de uma cultura que também é visual e prescindido do som, evidencia a característica da condição de surdez. (Silva; Seabra, 2022, p.5).

Em suma, a partir do letramento visual, o estudante surdo realiza a semiótica sobre o uso sociocultural da escrita em processo educacional que considere suas especificidades.

Importa destacar que Pereira (2016b), se apoia nas pesquisas de Svartholm, para afirmar que é necessária a compreensão do significado da modalidade escrita da língua com apoio à interpretação em Libras para as crianças surdas aprenderem o português.

Svartholm (1997) destaca que os textos por si só não comunicam nada para a criança surda, já que não há pistas no contexto imediato a partir das quais ela possa elaborar hipóteses sobre o conteúdo. A única forma de assegurar que os textos tornem significativos para a criança surda é traduzi-los na língua de sinais. Para isso, lembra a autora, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de uma língua com a outra (Pereira, 2016b, p.3).

Outrossim, Silva e Seabra (2022) alertam para a necessária formação do docente, porquanto ainda há professores que se delimitam ao texto verbal como grande transmissor de conhecimentos e desconsideram a importância cognitiva que a imagem possui e, conseqüentemente, não exploram a alfabetização visual de alunos ouvintes e surdos:

Taveira (2014) verifica que não há uma busca pelo letramento ou alfabetismo visual, mas há indícios e intuições sobre como atuar com alunos surdos utilizando tais recursos e um jeito de ensinar que ainda está sendo construído, com produções desordenadas, não catalogadas, mesmo com a

interação entre esses docentes nas redes sociais e outros espaços. A experiência visual não deve se constituir somente por intuições nas estratégias utilizadas por docentes na educação de surdos, ela deveria ocupar espaço central na organização do ensino para essas crianças (Silva; Seabra, 2022, p.6).

De mesmo modo, estas autoras observaram em sua pesquisa como, diferentemente de crianças ouvintes, que fazem a relação de som à grafia, as crianças surdas utilizam pistas visuais de palavras estáveis, palavras conhecidas, palavras que contêm letras em comum com o objeto a ser representado e/ou registro de pseudopalavras:

[...] O conceito de consciência visual, proposto por Oliveira (2009) busca estabelecer uma relação entre ideia veiculada e o registro grafado, pois, ao apropriar-se das imagens visuais, as crianças constroem o conhecimento a partir da representação interna em língua de sinais e, posteriormente, na escrita, utilizando a base alfabética [...] (Silva; Seabra, 2022, p.13-14).

Em linha diversa, Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) exploram a multiplicidade identitária e linguística dos surdos, cujo reconhecimento é necessário, e questionam a crença em um único tipo de surdo, considerando haver múltiplas identidades e culturas, além de as diferenças linguísticas presentes implicarem nos processos de aprendizagem.

Neste sentido, há surdos que não dominam a língua de sinais por serem oralizados ou devido ao pouco contato com a Libras, havendo, também, aqueles que não a aceitam (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019).

Nem sempre, portanto, é tão óbvio dizer que a Libras é a primeira língua dos surdos. Crenças e atitudes relativas a políticas afirmativas também podem fazer com que surdos, apesar de reconhecidos como bilíngues, tenham resistência a aprender português em quaisquer modalidades (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 582).

Ante o exposto, constata-se que a interculturalidade está presente e deve ser respeitada no contexto educacional do aluno surdo. Outrossim, tal diversidade influencia a pessoa surda em relacionamentos interpessoais, considerando as culturas a sua volta e compreensão de mundo. Além de exigir o desenvolvimento de uma competência intercultural, se apresenta dificuldade de aprendizagem de uma segunda língua (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019).

Destarte, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres, oferece uma abordagem particularmente potente para o ensino da língua

portuguesa escrita a estudantes surdos, pois reconhece a diversidade linguística, cultural e semiótica presente nas salas de aula que primam pela educação bilíngue.

Ademais, entende-se que a Pedagogia dos Multiletramentos, quando aplicada na educação bilíngue para surdos, reconhece a articulação necessária entre o letramento em língua portuguesa e aqueles característicos da cultura surda, como a Libras, a comunicação visual e o uso de tecnologias digitais.

Quando utilizada, não apenas potencializa o processo de aprendizagem do português como segunda língua, mas também fortalece a identidade surda, legitimando suas formas próprias de expressão, compreensão e construção de significados.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem que norteou o presente estudo foi qualitativa, sendo que esta possibilita diferentes metodologias para estudo, como a escolhida: Pesquisa de Desenvolvimento (Matta; Silva; Boaventura, 2014), com o objetivo de analisar o uso da pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita no contexto de escolas ou classes bilíngues.

5.1 Pesquisa qualitativa pela singularidade cultural do objeto

Por apresentar um modo de ser diferenciado, ou uma cultura específica, a pesquisa possui caráter qualitativo e as análises das observações não poderão ser quantificadas em estatísticas, será utilizada, por outro lado, da descrição para apresentar as experiências observadas e interpretação atenta dos diversos fatores, conforme explicita Gil (2023).

Ainda, pode-se observar tais características uma vez que o presente trabalho estuda o atendimento oferecido por instituições educacionais para crianças surdas, pertencentes a uma comunidade e cultura, descrevendo as ações observadas.

Outrossim, o autor elucida que cada pesquisa social tem um objetivo específico, classificando-a em três grupos de estudos: exploratórios, descritivos e explicativos. Categoriza-se, assim, a presente pesquisa como exploratória-descritiva, devido à preocupação com a consideração da prática, tanto nas pesquisas descritivas quanto exploratórias.

A metodologia utilizada foi o *Design Based Research* (DBR), em português, Pesquisa de Desenvolvimento (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Primeiramente, foi realizado levantamento de base teórica por meio de pesquisa bibliográfica acerca do objeto de estudo, utilizando como referência os autores apresentados nesta pesquisa.

Posteriormente, foi abordada a intervenção no contexto do objeto em instituição escolar dos participantes dos encontros propostos por esta pesquisa.

Dessa forma, a partir de diálogo com a base teórica, esta intervenção resultou em estudo de natureza aplicada que sucederá em um produto educacional bilíngue para o ensino de português na modalidade escrita.

Por fim, vale explicar que DBR é “uma abordagem baseada em ciclos de estudo, análise, projeção, aplicação, resultados, que depois serão reciclados” (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p. 27). Também, para os autores, a DBR requer a colaboração de participantes da comunidade escolar e investigadores para identificação do problema e construção da solução.

5.2 Etapas da pesquisa

Por se tratar de estudo do ensino de língua portuguesa na modalidade escrita por meio de multiletramento do estudante surdo, o estudo buscou contatar professores(as) bilíngues do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, os quais são responsáveis pelo ensino do português na modalidade escrita como língua adicional, de escolas que se identificam formalmente com a educação bilíngue para surdos no grande ABC paulista (Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema e Mauá) e município de São Paulo.

5.2.1 Questionário de sondagem

Dessa forma, inicialmente, foi enviado questionário online (Apêndice A) em grupos de transmissão entre professores(as), e de estudos da orientadora e pesquisadora desta dissertação.

Posteriormente foi solicitado, aos integrantes dos grupos mencionados, o compartilhamento com pessoas que atuam na área de educação bilíngue para surdos. Objetivo foi a sondagem dos interesses de participação na fase intervencionista da pesquisa.

Assim, o questionário possibilitou um mapeamento de instituições escolares na região do grande ABC que primam formalmente pela educação bilíngue, bem como informações se possuem somente estudantes surdos ou estudantes surdos e ouvintes matriculados, além de sondagem da atuação destes professores(as).

5.2.2 Encontros periódicos

Em seguida, encontros periódicos ocorreram, visando à parceria de investigação com rodas de conversa e encontros formativos sobre desafios e práticas pedagógicas em suas instituições escolares. Possibilitando, assim, o compartilhamento de conhecimento coerente ao contexto de estudo, trazendo a interação e o caráter formativo à investigação proposta.

Para tal, utilizou-se o serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, Google Meet, para estes encontros.

Assim, o primeiro encontro, com data escolhida previamente por mim, teve por objetivo que os participantes expusessem sua disponibilidade para participar dos próximos encontros. Tendo sido determinado um encontro por semana de maneira online.

Outrossim, houve uma reunião final de agradecimento pela colaboração no estudo, com apresentação dos resultados e protótipo do produto educacional.

Válido mencionar que as conversações foram gravação possibilitando a autora a ouvir novamente, além de transcrevê-los de maneira mais confiável.

Ainda, as gravações acrescidas de anotações pessoais em diário de pesquisa complementaram as mediações dos encontros seguintes prezando a moderação da discussão e foco nos objetivos de pesquisa.

Para melhor explanação das etapas, segue o quadro 2 com as delimitações de cada encontro.

Quadro 2: Etapas da pesquisa DBR

Etapa 1 Inventariamento das classes de problemas e fundamentação teórica		
Fase	Atividade	Instrumento
Fase 1	Sondagem sobre processo inclusivo de estudante surdo em sala de aula.	Questionário online
Fase 2	Apresentação da pesquisa e seu referencial teórico metodológico aos participantes da pesquisa.	Encontro 1

Fase 3	Inventariamento das situações problema apresentadas nas respostas do questionário online.	Roda de Conversa 1
Fase 4	Estudo da Educação Bilíngue para Surdos, atualmente, como suporte para os planos de aula acessíveis e inclusivas no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.	Encontro Formativo 1
Etapa 2 Proposição de artefatos educacionais para resolução das situações-problema		
Fase	Atividade	Instrumento
Fase 1	Estudo do letramento social e da pedagogia dos multiletramentos para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.	Encontro Formativo 2
Fase 2	Proposição de artefatos educacionais que atendam à variabilidade em classes bilíngues e escolas bilíngues.	Roda de Conversa 2
Fase 3	Concepção e prototipação de objetos de aprendizagem fundamentados na Educação Bilíngue e na pedagogia dos multiletramentos.	Encontro Formativo 3
Etapa 3 Ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução		
Fase	Atividade	Instrumento
Fase 1	Aplicação/análise/validação do objeto de aprendizagem.	Ciclo/DSR 1 - professores/as
Fase 2	Aplicação/análise/validação do objeto de aprendizagem.	Ciclo/DSR 2 -professores/as
Fase 3	Aplicação/análise/validação do objeto de aprendizagem.	Ciclo/DSR 3 - professores/as
Fase 4	Reflexão para produzir Produto Educacional e melhorar implementação da solução.	Seminário de Pesquisa 1
Etapa 4 Sistematização e difusão dos resultados de pesquisa		
Fase	Atividade	Instrumento
Fase 1	Sistematização dos resultados de pesquisa	Encontro 3
Fase 2	Apresentação e resultados de pesquisa para a comunidade escolar de professores participantes da pesquisa	Reunião Pedagógica das Unidades Escolares.
Fase 3	Escrita e submissão de artigos científicos e trabalhos em congressos nacionais e internacionais.	Artigos e resumos expandidos.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Dessa forma, com base nas falas e apontamentos das participantes nos encontros formativos e rodas de conversa, realizados semanalmente - como

disponibilidade indicada pelas participantes, buscou-se reconhecer como tem se dado o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para educandos surdos em instituições que primam pela educação bilíngue. Além de mapear os desafios nesta área da educação, sob a perspectiva dos participantes e a procura pela solução em formato de produto educacional.

5.3 Caracterização dos participantes da pesquisa nos encontros formativos e rodas de conversa

O questionário de sondagem obteve 21 respostas, respeitando o anonimato dos participantes. Importa destacar que apenas uma das respostas foi de indivíduo surdo.

Válido mencionar que os critérios para seleção dos participantes para fase 2 da primeira etapa foram:

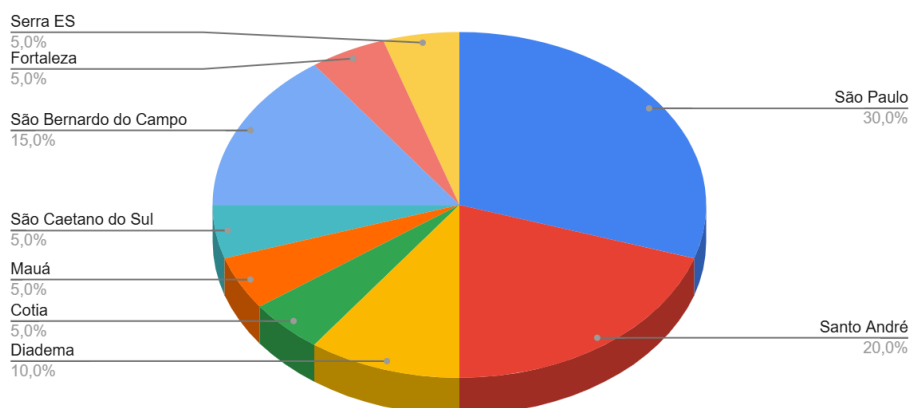
- a cidade da atuação do participante, visto que a pesquisa foca em região determinada, qual seja, Grande ABC paulista e cidade de São Paulo;
- a presença de educandos surdos nas instituições de atuação;
- função de professor bilíngue, visto que são esses os responsáveis pela apresentação do português na modalidade escrita para alunos surdos;
- atuação no Ensino Fundamental I ou Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA), sendo início do ensino da língua portuguesa segundo a BNCC.

Outrossim, apesar do foco desta pesquisa ser na região do grande ABC paulista e município de São Paulo, houve uma resposta de Serra (município do estado do Espírito Santo), uma de Fortaleza (município do estado do Ceará) e uma de Cotia (município do estado de São Paulo).

A seguir, constam a relação de respostas e o município de trabalho dos participantes do questionário:

¹ A Educação de Jovens e Adultos baseia seu currículo nos conteúdos e temas abordados no Ensino Fundamental apresentados na BNCC e no currículo municipal.

Gráfico 1: Município de trabalho do participante do questionário

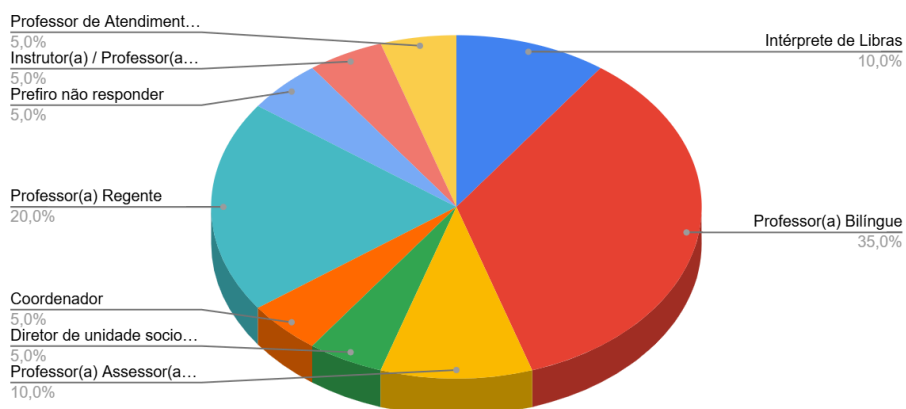


Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Observa-se que, majoritariamente, as respostas são de municípios dentro do foco desta pesquisa.

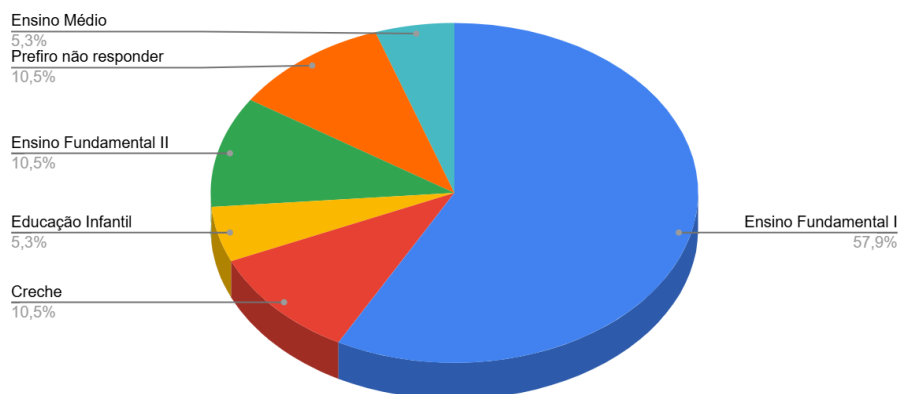
Outrossim, os participantes da sondagem responderam sobre sua função na escola. Obtendo respostas de Instrutores de Libras, Intérpretes de Libras/Português, Professoras de Atendimento Educacional Especializado, Professor(a) Assessor(a) de Educação Inclusiva, Coordenador e Diretor de Unidade Escolar, além de professores regentes, e professores bilíngues.

Gráfico 2: Função atual na escola



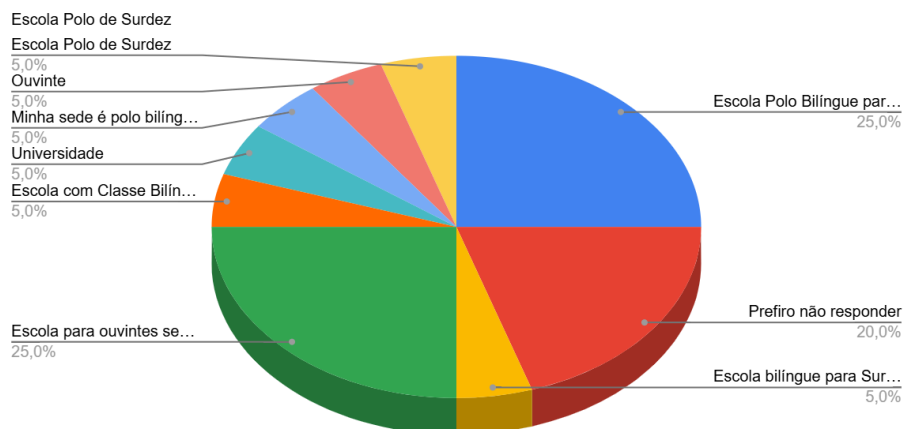
Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Outra seleção dos participantes dos encontros formativos e rodas de conversa foi a etapa de ensino em que o profissional atua.

Gráfico 3: Etapa da educação em que atua

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Relevante lembrar que, como apresentado no referencial teórico desta pesquisa, há escolas para surdos com denominações diferentes, como “Escola Bilíngue para Surdos” e “Escola com Classes Bilíngues para Surdos”. Motivo pelo qual os participantes foram questionados como sua escola se caracterizava.

Gráfico 4: Caracterização da escola atuante

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Ademais, tiveram respostas de profissionais na área da educação de instituições que não possuíam educandos surdos.

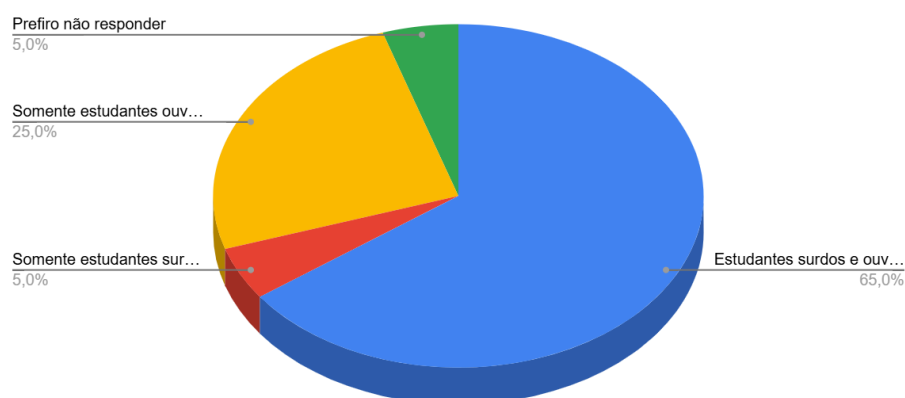
Importa destacar que, ao observar o gráfico 4, nota-se diferentes nomenclaturas para as escolas bilíngues, mas apenas uma de escola com Classe Bilíngue.

Outrossim, compreende-se o uso de “Polo” pelos participantes devido a uma configuração municipal do ensino para educandos surdos, em que ao identificar a surdez no estudante, ele é direcionado para uma unidade escolar polo municipal com educação bilíngue.

Para evitar confusões, esta pesquisa utilizará somente os termos apresentados pela FENEIS (2013): “Escola Bilíngue” e “Escola com Classe Bilíngue”.

Dando continuidade, o gráfico 5 a seguir informa que as escolas nomeadas como “escola polo bilíngue” não possui matrículas somente de educandos surdos, mas também de ouvintes, se caracterizando como escolas com classes bilíngues e atendimento de AEE para discentes surdos no contraturno.

Gráfico 5: Caracterização de educandos matriculados na escola



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Com o encerramento da aplicação do questionário online de sondagem, foram convidados(as), através de e-mail, cinco professores(as) bilíngues, dos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano para participação na da pesquisa em andamento. Resultando em resposta positiva de quatro docentes (de Santo André e São Paulo).

Em sequência, por questões pessoais, duas educadoras não puderam participar dos encontros formativos e rodas de conversa, assim os encontros online foram compostos por duas professoras do mesmo município.

As participantes demonstraram, ao longo de todos os encontros, notável comprometimento, sensibilidade e profundo interesse nas reflexões propostas.

A participação ativa e engajada de ambas contribuiu significativamente para a construção dos dados e para o aprofundamento das questões abordadas, enriquecendo este estudo com suas experiências, práticas e olhares.

Além disso, foi-lhes proposto que escolhessem seus próprios pseudônimos, como forma de garantir sua autonomia e representar aspectos de sua identidade docente.

Assim, uma das participantes optou por ser chamada de Anne, em homenagem à renomada educadora Anne Sullivan, referência histórica no ensino de pessoas com deficiência. A outra escolheu o nome Vitória, como forma de tributo a uma de suas alunas, que, em suas palavras, “me ensinou como eu deveria ensinar”.

Destaca o fato de ambas as escolhas revelarem não apenas o vínculo afetivo com a profissão, mas também o reconhecimento das relações humanas como base essencial do processo educativo.

A apresentação do perfil das participantes, aqui identificadas pelos pseudônimos Vitória e Anne, mostra-se relevante por evidenciar trajetórias profissionais significativas na educação de surdos e por revelar o compromisso que ambas mantêm com a inclusão e com o fortalecimento do ensino bilíngue.

Professora Vitória atua desde 2012 na área da educação de surdos, trajetória iniciada como intérprete de Libras em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, experiência que despertou nela o desejo de aprofundar seus estudos e lecionar para esse público, influenciando sua trajetória formativa. Sua formação é ampla e possui graduação em Psicologia e também em Pedagogia, além de diversas pós-graduações em Libras na área da linguística, tradução e interpretação e docência, além de neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva.

Vitória expõe seu aprendizado em Libras começou com um curso básico de um ano e meio, ministrado majoritariamente por professores surdos, experiência que

ela descreve como fundamental e inspiradora pela didática utilizada, complementada por cursos posteriores lecionados por surdos e ouvintes.

Vitória destaca que o que a levou para essa área foi, inicialmente, o encantamento, mas também a percepção da real necessidade de comunicação e do acesso à leitura e interpretação da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos.

A Professora apresenta que apesar dos desafios e sentimento de falta de reconhecimento por parte das Secretarias de Educação e órgãos públicos, ela reforça seu amor pela área e defende maior valorização e visibilidade da Educação Bilíngue para Surdos, ressaltando que, mesmo diante das dificuldades, sente satisfação em estar inserida nesse contexto educacional.

Anne iniciou sua atuação na área da educação de surdos desde 2017, motivada inicialmente por uma inquietação em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à comunidade surda, interesse que se aprofundou à medida que passou a estudar e aprender a língua. A docente expõe que seu aprendizado em Libras ocorreu ao longo de dois anos e meio de cursos em diferentes níveis, complementados pela vivência diária com professores e estudantes surdos, o que contribuiu para seu aprimoramento na língua.

Anne afirma que sua primeira experiência não foi como professora bilíngue, mas como Professora de Atendimento Educacional Especializado em Surdez, atendendo desde crianças em idade de creche até jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, assumiu a função de professora bilíngue, atuando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A docente Anne expõe o início de sua formação acadêmica com a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto, seguida de diversas especializações, entre elas em Educação Inclusiva pela Universidade Metropolitana de Santos, Libras - Educação para Surdos pela Faculdade XV de Agosto, Tradução e Interpretação de Libras no contexto Educacional pela UNÍNTÉSE, Certificação em Escrita da Língua de Sinais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Bilíngue para Surdos pela Universidade Federal de Goiás, Alfabetização para Estudantes com Deficiência pela Universidade Federal de São Carlos e

Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue: Teoria à Prática de Ensino pela Universidade Federal de Uberlândia, além da certificação de proficiência em Libras pelo Instituto de Educação Bilíngue para Surdos. Atualmente, Anne é mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e exerce os cargos de Professora Bilíngue e Professora de Atendimento Educacional Especializado para surdos em rede municipal.

Anne relata sentir grande satisfação e realização ao acompanhar o desenvolvimento de seus alunos surdos, reconhecendo os desafios da prática, que exigem criatividade, flexibilidade e constante reflexão pedagógica. Para ela, a formação continuada é essencial para garantir um ensino inclusivo e de qualidade, e mesmo diante das exigências da profissão, afirma que a experiência é extremamente gratificante.

Encerrando a apresentação, ressalta-se a relevância de contar com a participação de Vitória e Anne nesta pesquisa, pois ambas trazem trajetórias sólidas, formações diversificadas e experiências complementares que enriquecem a compreensão sobre a educação de surdos em perspectiva bilíngue.

Suas vivências profissionais, que abrangem desde a atuação como intérprete, professora bilíngue e docente em Atendimento Educacional Especializado, até a inserção em cursos de pós-graduação e mestrado, revelam não apenas comprometimento com a prática pedagógica, mas também uma busca constante por atualização e aprimoramento.

Ter suas vozes e experiências registradas neste estudo amplia o olhar sobre os desafios e as potencialidades da área, fortalecendo o debate em torno da valorização da educação bilíngue e da garantia de um ensino de qualidade para estudantes surdos.

6 A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Com base na referência conceitual que sustenta esta pesquisa, bem como nas discussões e reflexões oriundas dos encontros realizados com duas professoras bilíngues, delineou-se uma estrutura que orienta a apresentação dos resultados obtidos. Essas conversas foram fundamentais para aprofundar a compreensão sobre a temática investigada, proporcionando subsídios empíricos que dialogam com a base teórica anteriormente discutida.

Para melhor compreensão, vale explicitar, de forma sistemática e coerente, os dados analisados, a fim de construir uma resposta fundamentada à pergunta-problema da pesquisa. Essa organização visa garantir clareza na exposição dos resultados e fortalecer a articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a consistência da investigação.

6.1 Estudante enquanto sujeito multilíngue

Ao estudarmos a educação bilíngue para estudantes surdos, consideramos uma educação em duas línguas, Língua Matriz e Língua Adicional, sendo a primeira na modalidade sinalizada. Anne, em seu primeiro relato, aponta a importância de identificar inicialmente como a criança se comunica, para assim compreender e desenvolver um plano de ensino.

[...] primeiro a gente enxerga a criança, é claro, mas a gente vai olhar primeiro a língua dela e depois as outras coisas, as outras questões (Anne, Relato 1)

As autoras Silva e Seabra (2022) ressaltam que a língua de sinais desempenha um papel central na formação cognitiva de pessoas surdas, sendo responsável não apenas pela comunicação, mas também pela organização e desenvolvimento do pensamento.

Porém, tanto Anne quanto Vitória, relatam que seus alunos, no primeiro momento, chegam na instituição escolar sem o conhecimento da Libras. Eles utilizam, na realidade, uma comunicação em língua de sinais caseira.

Ele não tem Libras, e os outros têm, e aí fica uma comunicação caseira com ele, né? Ele se comunica por sinais caseiros, e aí mais ou menos isso aqui, o que está acontecendo (Anne, Relato 2).

Kumada (2012) apresenta o termo "língua caseira" referindo-se às formas de comunicação gestual e visual criadas espontaneamente por crianças surdas e pessoas de sua convivência, antes do contato formal com a Libras. São composições linguísticas que surgem da necessidade de interação cotidiana, com gestos, criação de sinais, uso de expressões faciais e corporais, que vão sendo compartilhados e compreendidos dentro daquele núcleo social.

Contudo, ao ingressar em um novo núcleo social — a escola — surge a questão de como a comunicação é estabelecida. A criança pode trazer consigo uma língua caseira, mas essa forma de comunicação pode diferir significativamente daquela utilizada por seus colegas de turma. Diante disso, questiona-se: como essas crianças conseguem se comunicar entre si, diante de repertórios linguísticos tão distintos? Segundo Anne, “eles meio que se interagem assim e tal, mas assim não tem comunicação em Libras, não. Tem do jeitinho deles lá, brincando” (Anne, Relato 3).

Anne e Vitória explicam, no decorrer dos encontros, que as crianças interagem livremente na escola. Inicialmente, utilizam sinais que diferem, mas há o lúdico, as expressões faciais e corporais para compreenderem um ao outro. Elas relatam que ao se “permitirem”, os estudantes aproveitam momentos de distração das docentes para brincarem ou dispersarem do conteúdo abordado. Ou seja, demonstram entrosamento e laços de amizade desenvolvidos, mesmo com línguas iniciais diversas.

Estes relatos nos remetem aos estudos de Kumada (2012) sobre o discente ser naturalmente multilíngue, reconhecendo a multiplicidade de arranjos linguísticos que a pessoa surda pode mobilizar ao se comunicar com diferentes interlocutores que possuam ou não domínio da Libras. Porém, tal multiplicidade traz preocupações para a professora Vitória, a qual aponta a possível dificuldade das crianças de utilizarem uma língua a depender do ambiente onde estão inseridas.

Chega na escola, ele tem que lembrar. “Bom, agora eu estou na escola, então vamos mudar esse modo”. Então eu acho que isso dificulta muito,

Julia, Porque você não tem a mesma comunicação. Escola, casa. Então a cabeça dele é dividida em duas partes: modo escola, modo casa, né? (Vitória, Relato 1)

Ambas afirmam que a inserção do discente em classes bilíngues e a presença de pares surdos possibilitam o aprendizado da Libras, a Língua Matriz, na Educação para surdos. Anne acrescenta ao debate a questão da família da criança, comumente, não desenvolver a Língua de Sinais Brasileira e a relevância que esta possui no processo educativo.

Acredita-se que alguns familiares não buscam o aprendizado por haver uma língua caseira estabelecida, mas ao se comunicar em Libras em casa, a criança não é compreendida.

Eu acredito que essa questão da falta de comunicação com a família é uma questão bem complicada, porque assim, como a Vitória falou, na escola flui, eles vão embora, aí chega em casa, a família não consegue compreender o que eles estão fazendo (...) (Anne, Relato 4).

Os relatos das professoras evidenciam a complexidade e riqueza da comunicação das crianças surdas no contexto escolar bilíngue, onde diferentes repertórios de linguagem coexistem e se inter-relacionam. Assim, a presença da língua caseira como primeiro recurso comunicativo destaca a necessidade de reconhecimento e valorização dessas formas iniciais de expressão, que, embora distintas da Libras, constituem bases fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

Dessa forma, a valorização do multilinguismo presente na comunidade surda torna-se um elemento-chave para a construção de processos educativos mais inclusivos e significativos.

Válido destacar que essas línguas exploram plenamente os recursos visuais e expressões faciais e corporais, permitindo que as crianças se comuniquem de maneira eficaz e criativa dentro de seus ambientes imediatos. Dessa forma, o aspecto visual torna-se um elemento unificador e fundamental, possibilitando a interação e o desenvolvimento comunicativo, independentemente das diferenças linguísticas presentes.

6.2 “Você não usar o visual, como que você ensina um aluno (surdo)?”

Anne e Vitória apresentaram o aspecto visual como universal perante seus educandos, em coerência ao estudo de Silva e Seabra (2022). Estas autoras destacam o aspecto visual como fundamental para o ensino desses estudantes, ressaltando que sua compreensão do mundo ocorre por meio do letramento visual.

A Libras, além de línguas de sinais, ela é visual. Você não usar o visual, como que você ensina um aluno (surdo)? Como que ele vai... como que ele vai... linkar o que é sinal e o que é aquilo que ele está aprendendo. Tem que ser visual. (Vitória, Relato 2)

Este relato traz a cultura do indivíduo surdo relacionada ao aspecto visual, pois essa característica molda sua forma de interação, aprendizagem e construção de identidade.

Baseado no estudo de Silva e Seabra (2022) para considerar tais recursos (imagens, vídeos, etc.) como pontes entre a língua de sinais e a palavra escrita, facilitando a compreensão e a construção do sentido.

Ambas as educadoras afirmam utilizar, cotidianamente, recursos visuais em suas aulas. Segundo Anne,

[...] a língua de sinais, a questão das imagens, você inserir imagens e vídeos e todas essas questões faz parte do nosso dia a dia, às vezes a gente está ali explicando um determinado assunto e as crianças ficam com aquela carinha de, aquela interrogação né, tipo “não tô entendendo”, você vai e mostra uma imagem na hora, sabe assim quando “ah já sei o que que é” então assim faz muita diferença essa questão dessa utilização desses recursos sim, recursos visuais são de fundamental importância na educação das crianças, Júlia, eu utilizo sim. (Anne, Relato 5).

Para estudantes surdos, a aprendizagem está profundamente ligada à experiência visual, pois, sua percepção e cognição são fortemente mediadas pelo aspecto visual da comunicação. Assim, a incorporação consciente e sistemática de recursos visuais no ensino contribui para um aprendizado mais significativo e acessível, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Outrossim, ao considerar a educação bilíngue para o surdo, Vitória coloca sua observação da diferença entre o aluno ouvinte e surdo no processo de aprendizado da escrita.

O que eu estou vivendo na prática agora. Quando você tenta ensinar alguma coisa pra eles, por exemplo, nesse sentido, tudo tem que ser visualmente falando, então eles vão linkar o visual, vão linkar com a palavra, até o que foi falado lá no sábado, né? E eles vão ter que decorar os símbolos daquela palavra para eles poderem entender o que é. Então é um processo tão difícil, porque mesmo que eles tenham visto aquela palavra, aquela figura, eles sabem o que é, mas aquela palavra, quando eles registram, eles ainda têm dificuldade. “Ah, não lembra, é a primeira letra?” Aí eles trocam. É muito difícil, porque eles têm que literalmente gravar o símbolo da palavra. A gente tem entradas, né? A gente tem o senso auditivo, que a gente processa auditivamente a palavra silabada. Eles têm que literalmente gravar a letra, gravar a escrita, gravar o símbolo daquela determinada figura. E uma figura, tudo bem. Mas a língua portuguesa é composta em uma frase ou um texto de milhares de símbolos. Então você olha só que complexo que é o negócio, né? (Vitória, Relato 3).

Neste sentido, Silva e Seabra (2022) observaram em sua pesquisa que, ao contrário das crianças ouvintes que estabelecem a relação entre som e grafia, as crianças surdas recorrem a pistas visuais para reconhecer e construir palavras. Como Vitória aponta em seu relato, as crianças identificam o visual e a palavra, mas possuem dificuldade no momento do registro, da escrita autônoma.

Ainda assim, estudantes surdos utilizam palavras estáveis e familiares ou palavras que compartilham letras com o objeto a ser representado, apoiando-se em elementos visuais para estabelecer conexões com a escrita (Silva e Seabra, 2022). Uma das docentes acrescenta o uso dos recursos visuais significativos à escrita associada.

Mas quando você traz alguma coisa que é significativa para ele, como uma imagem, e começa a explicar aquela imagem com pequenas palavras, com pequenos textos, com pequenas, com uma frase, alguma coisa que tenha significado para ele, uma imagem que tenha significado para ele, eu acho que aí vira um multiletramento eficaz, porque ele vai lembrar da imagem e ele vai lembrar da palavra (Vitória, Relato 4).

GNL (2021), responsável pelo conceito de Pedagogia dos Multiletramentos, afirma que a diversidade de comunicação é reflexo da diversidade cultural, em que a linguagem possui múltiplas modalidades. Vitória, ao apresentar o desenvolvimento de propostas a partir de uma imagem significativa, não apenas utiliza o aspecto visual inerente ao surdo, mas também a cultura deste indivíduo em sua aula.

Multiletramento é mais ou menos o que a gente faz no nosso dia a dia, com surdos, porque assim como você mesma disse, só a escrita não traz informação completa. E também, se a gente trouxer só a imagem, também não vai ser tão eficaz assim, porque o nosso intuito não é ensinar em língua portuguesa, a imagem sozinha não vai trazer a questão do registro da escrita. Então, eu acho que a associação da imagem com a escrita é o que

a gente faz, não tem como a gente trabalhar sem o visual, sem as imagens. Então, eu acredito que essa questão do multiletramento faz parte do nosso dia a dia assim, para ensinar a língua portuguesa, na modalidade escrita para eles. Eu acho que é por aí (Anne, Relato 6).

Como apontado pelo GNL (2021) e reforçado por Anne, as informações e comunicação não se limitam à linguagem escrita. A professora acrescenta que a imagem, por si só, também não divulgará a mensagem por completo, assim, colocando a Pedagogia dos Multiletramentos como parte intrínseca no processo de ensino-aprendizado do aluno, como a necessidade da associação entre linguagem escrita e linguagem visual.

Assim, considerando a comunicação contemporânea, marcada pela multissensorialidade e pela presença da multiculturalidade nos contextos escolares, a seguir, destaco um relato de Anne, no qual, compreende-se que tanto alunos surdos quanto ouvintes podem se beneficiar do uso de estratégias visuais, com a diferença de que o estudante ouvinte também dispõe da língua oral como mais uma fonte de acesso à informação.

Se você usar, por exemplo, uma estratégia visual para um aluno ouvinte, ele vai ter dois ou três canais para similar muito mais rápido àquilo. E o aluno surdo, teoricamente, só teria um, dois, um. Seria o visual e a língua (Libras) se ele tivesse. Mas se todos os professores tivessem o engajamento de mostrar antes, essa comunicação seria melhor tanto para o aluno ouvinte, e principalmente para o aluno surdo, e você contextualizar antes. (Anne, Relato 7)

Retomamos que o ensino bilíngue para o estudante surdo consiste no ensino de uma língua visual motora (Libras) e outra língua escrita (língua portuguesa), portanto, explorando também o visual.

6.3 Metodologias das professoras bilíngues

O GNL (2021) aponta o aprendizado como relevante e conectado às experiências e realidades dos estudantes, permitindo uma construção de conhecimento mais significativa. Assim, relata Vitória, apresentando aspectos importantes na educação para surdos.

Neste sentido, é necessária a compreensão do indivíduo, sua cultura, a cultura majoritária em que está inserido e a sua comunicação.

A educação bilíngue é uma coisa complexa, complexa. (...) Você tem que entender o aluno, você tem que entender a realidade em que ele vive. Você tem que saber se ele compreende ou não a Língua 1, de fato. Você tem que tentar colocar, entender a cabeça dele, e como é ser a cultura ouvinte, ser a cultura surda. Então, educação bilíngue não é uma coisa fácil, mas é de língua portuguesa pro surdo, ele vai entender (Vitória, Relato 5).

Apesar deste item apresentar algumas estratégias das participantes em suas classes bilíngues, reforça-se a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes e de seus interesses no desenvolvimento de propostas

Às vezes a gente programa uma aula, Julia, e no meio daquela explanação, uma criança entra com algum assunto ali, alguma coisa que aconteceu com ele. O que a gente faz? Cara, deixa o que a gente tem planejado, dá atenção para a criança, vê o que ela está trazendo e aí, a partir de então, a gente pode programar uma outra aula em cima dessa questão que a criança trouxe (Anne, Relato 8).

Anne, ao se basear na necessidade de utilizar aspecto visual com o estudante surdo, respeitando sua visão de mundo e cultura, nos apresentou uma Tríade, composta por imagem, sinal (em Libras) e palavra escrita (português), demonstrando um ensino simultâneo de ambas as línguas.

Eles não conhecem ali o sinal de Leão, vou ensinar para eles a palavra Leão, então eu trago a imagem de o Leão, a palavra Leão e o sinal Leão, mentira, ao contrário, imagem, sinal e palavra, primeiro eles vão visualizar o que é, eles vão associar com sinal e por último eles vão ver ali como que é escrita da língua portuguesa, então eu uso essa tríade (Anne, Relato 9).

Também, justifica a imagem do sinal em Libras, na fase da educação infantil, para a representação da língua na tríade de maneira concreta, uma vez que as crianças estão no processo de aprendizado, também, dessa língua.

Salienta-se que o sinal também é realizado pela docente, não tendo apenas sua apresentação de maneira estática.

Entretanto, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental sua estratégia muda.

Eu gosto de trabalhar com eles a questão da tríade, que é a imagem, sinal (imagem do sinal) e palavra. Com os maiores, eu já tiro o sinal. Eu já não coloco mais o sinal. No caso, ali da minha sala, eu já não uso mais. Então, assim, com eles mesmo, é só a imagem e a palavra. O sinal já está na cabecinha deles já (Anne, Relato 10).

Anne, afirma que no ensino fundamental as crianças possuem repertório em Libras, assim compreendem que há associação de objeto ou significado a sinais e não é necessário a representação concreta na tríade. Logo, a tríade é mantida

durante todo o aprendizado da criança, em que primeiramente se apresenta em aspecto visual, seguido de Libras, sem sua imagem estática, e por fim língua portuguesa na modalidade escrita.

Com foco na ampliação de vocabulário e repertório na língua portuguesa na modalidade escrita, Anne utiliza a estratégia de listas, baseadas em um texto apresentado ou tema de estudo.

Aí eu peguei, fiz lá uma lista com eles, fiz uma lista de elementos ali da fábula, coloquei na parede. Aí, em outro momento, nós fizemos um leão e um ratinho, são animais. Pré, vamos fazer uma lista de animais, então. Fizemos outra lista de animais. Eu tô trabalhando com lista e tô colando na parede. E olha que tá dando certo... (Anne, Relato 11).

As listas seguem o conceito de tríade, logo, é composta por representações visuais seguidas de palavras, por exemplo: imagem de leão e a palavra leão.

Anne reforça que o ensino das línguas para as crianças precisa ser contextualizado, para assim haver apropriação de significados tanto de sinais quanto de palavras. Por isso, as listas com sua turma partem de textos que estão sendo analisados junto ao grupo:

A gente não pode pegar palavras soltas, tipo aí eu vou trazer palavras soltas para eles, não. A gente parte do texto, que nem parte da fábula, é um texto.

Então, de dentro desse texto eu vou tirar as minhas listas, eu vou tirar várias questões que eu quero, várias atividades que eu quero trabalhar com eles, mas a partir do texto, jamais palavras soltas, porque aí eu acho que não rola (Anne, Relato 12).

Sob outra perspectiva, Vitória salienta que a instituição em que trabalham baseiam os conteúdos e temáticas de cada ano escolar no currículo municipal. Contudo, o município não possui currículo específico para educação de surdos, logo os conteúdos de suas aulas precisam ser baseados no currículo vigente que não foi desenvolvido com visando as especificidades do surdo, como sua cultura ou singularidade linguística:

Como nós não temos ainda o currículo para surdos, então a gente se pauta no currículo da sala regular, né? Porém, tem muitas coisas que a gente não consegue fazer com surdos (Vitória, Relato 6).

Válido mencionar que a instituição em que as educadoras lecionam é composta de turmas multisseriadas para os estudantes surdos, sendo Anne professora do 1º ao 3º ano e Vitória do 4º e 5º ano, ambas do Ensino Fundamental.

Eu tô com uma sala multisseriada primeiro, segundo e terceiro ano, né? Como que eu vou trabalhar com essas três crianças em uma língua portuguesa? Então o que que eu fiz? Eu fui lá no planejamento da sala regular, eu vi... Terceiro ano eu tenho que trabalhar a fábula agora nesse primeiro tri (trimestre). Aí o que que eu fiz? Eu falei, ok. Então, o segundo ano, ele tem que trabalhar frases. E o primeiro ano, lista de palavras. Eu falei, então, ok. Então eu vou pegar a fábula, eu vou trabalhar com os três, a fábula. Da fábula, eu vou tirar a reescrita pro terceiro ano, as frases pro segundo e a lista de palavras pro primeiro (Anne, Relato 13).

Ambas as docentes mencionam que, previamente à escrita da palavra, é apresentada a datilologia em Libras. Isso, pois, a Libras é a língua matriz do estudante surdo. Elas apresentam que até em sua formação continuada foi destacada a importância da datilologia, junto ao estudante, antes da escrita.

Eu aprendi isso com a Cláudia da UFABC, em 2017 / 2018, que quando ela, ela deu algumas aulas para a gente, de como ensinar a língua portuguesa para a Surdo. E aí, eu trago isso, eu nunca esqueço do que ela falou. Você tem que fazer a datilologia com a criança, a criança faz junto. E aí, não é letra a letra. É a palavra inteira. A palavra inteira: Caneta. “Como que você escreve caneta?” “Caneta (datilologia)”. Aí a criança tem que... Eu aprendi isso com ela: Repete três vezes, olhando. Depois, repete sem olhar. É assim que a criança memoriza, segundo ela. Tá? Escrevi “caneta”. Agora “preta”. Aí você tem que colocar o verbo “é”. Aí você vai explicar para eles o que é verbo. Você tem que escrever frases (Anne, Relato 14).

Observa-se que não há a datilologia por si só da palavra, sendo realizada em um contexto de escrita, em que uma frase foi formada, na aula, e como apoio à escrita. Outrossim, além dos aspectos visuais prévios, há a possibilidade da datilologia como apoio e transmissão de informação para a língua portuguesa na modalidade escrita.

Os encontros proporcionaram o compartilhamento de estratégias e realidade de ensino das participantes, com propósito de fortalecer a prática pedagógica, ampliar repertórios e promover a construção coletiva do conhecimento.

Afinal, a troca de experiências permite que docentes se apoiem mutuamente na busca por abordagens mais acessíveis, sensíveis às necessidades dos estudantes e alinhadas às especificidades de cada realidade.

6.4 Processo de construção do Produto Educacional

As reuniões explicitaram a necessidade de criar um recurso pedagógico acessível e inclusivo para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, voltado ao público de crianças surdas, integrando Libras e Língua Portuguesa escrita de maneira contextualizada.

Além disso, ao longo dos encontros, foram discutidos os conceitos de letramento digital, com ênfase nas possibilidades que as tecnologias oferecem para a aprendizagem de estudantes surdos.

As participantes refletiram sobre como as ferramentas digitais podem ampliar o acesso ao conhecimento, considerando as múltiplas linguagens que compõem a comunicação no ambiente virtual, além do uso de recursos de interesse do público-alvo (computadores e celulares). Estabelecendo, além disso, as relações entre o Letramento Digital e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Inicialmente, as professoras bilíngues demonstraram certa resistência em expressar suas opiniões e ideias, por acreditarem que o jogo possuía um enredo definido previamente ou que ainda faltavam informações a serem reveladas. No entanto, após o esclarecimento de que a proposta seria construída coletivamente desde sua base, elas passaram a se basear nas experiências de suas salas de aula e nos interesses dos alunos para contribuir com a formulação do jogo.

A mediação realizada durante os encontros teve como objetivo alinhar as ideias, favorecer o diálogo e consolidar decisões sobre os detalhes do produto educacional.

A partir dessas discussões, foram definidos os pilares que orientaram as cinco fases do jogo educacional digital bilíngue, bem como o desenvolvimento do enredo e a forma de apresentação da Língua Matriz e da Língua Adicional.

Eles vão ter que ler, eles vão ter que entender. E aí, contando essa história que a Anne falou, contextualizando essa questão. Mas se a pessoa que vai fazer interpretação... Então, assim, precisa achar um jeito de eles terem que ler e depois a Libras (Vitória, Relato 7).

A Docente Vitória explana a necessidade de haver o acesso a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa no decorrer do jogo. Reforçando a necessidade de apresentar ambas as línguas de maneiras acessíveis e contextualizadas ao enredo, porém salienta:

A pessoa que vai fazer a interpretação é necessária, mas se eles esperarem somente a interpretação de Libras, eles vão ler a língua portuguesa. Se eles tiverem essas duas possibilidades, eles vão eliminar a língua portuguesa, eles vão esperar o intérprete interpretar a pista pra eles pra eles poderem chegar no tesouro (Vitória, Relato 8).

Em seguida, explica que o jogo educacional bilíngue organizado em uma narrativa de caça ao tesouro não pode proporcionar o acesso a Libras ao mesmo tempo que a língua portuguesa na modalidade escrita, mas sim posteriormente, para estimular o estudante a leitura.

Logo, ficou decidido que, na presença de texto escrito, seria disponibilizado um botão com escrito “Libras” para o estudante clicar após sua leitura, a janela em Libras ficaria ao lado do texto escrito e não o substituindo:

Eu acho que é bacana deixar esse botão pra depois. Os surdos não se interessam muito pela escrita, né? Então, se você colocar automaticamente os dois, ao mesmo tempo, tipo ele sinalizando o texto, então não vão olhar para o texto. Acho que eles vão direto para a janelinha. É, vão direto para a janela de intérprete, eu também acho. E se deixar o intérprete parado, eles vão ter que dar um jeito, vai ter que ler o português para depois ver ali a parte da Libras (Anne, Relato 15).

O jogo foi concebido para proporcionar uma experiência interativa e visualmente atrativa, em sintonia com as práticas sociais contemporâneas e atento às particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Posteriormente, ao dialogar sobre o enredo do texto, o primeiro assunto suscitado foi a ambientação, baseado na vivência dos estudantes das docentes:

Então, eu acho que assim, eu acho que um cenário de cidade estaria mais próximo do que eles conhecem, do que eles vivem. Não sei se... Mas aí, sei, eu fiquei pensando nisso, né? Uma coisa mais de bairro, sei lá, alguma coisa assim. Mais próximo das coisas das casas deles (Vitória, Relato 9).

Com apoio dos relatos das professoras, elencou-se fases relacionadas às vivências das crianças com os interesses apresentados por elas em ambiente escolar.

Isto posto, foram relacionadas as possíveis fases, iniciando o jogo pela criação do próprio avatar com a possibilidade de criarem com características físicas similares às próprias: “Eu acho que isso vai chamar bastante a atenção deles. É a questão de, ah, eu posso montar um avatar parecido comigo. Eu acho que bem legal” (Vitória, Relato 10).

A possibilidade de o jogo refletir o dia a dia das crianças foi determinado como disparadores para o planejamento das fases, visto que a intenção é de que elas se identificassem e se interessassem pelo enredo. Logo, ao pensar na ambientação pretendida, elencamos a temática de trânsito para uma das fases:

Relacionado ao trânsito, o que você acha, Vitória? Nós já fomos [REDACTED] e nós já fizemos aquele, esqueci o nome agora, aquele percurso na Minicidade, que eles aprenderam várias coisas sobre trânsito e como eles vão de transporte, eu acredito que eles acabam observando também essa questão de trânsito, uma questão também de não jogar lixo na rua, tem a questão de que eu também observo que eles falam “ah, eu vi um cachorro que não sei o que”, animais, estava movido na rua, sei lá, um dia a minha M. falou que o cachorro escapou e foi uma correria, não sei se é alguma coisa nesse sentido também. Coisas que acontecem no dia a dia, né? (Anne, Relato 16).

Anne, neste relato, apresenta a experiência vivenciada por uma de suas alunas como temática para a elaboração de uma das fases, obtendo o apoio de Vitória:

O cachorro foge aí, sei lá, pra você pegar o cachorro de volta, o cachorro da vizinha fugir, você tem que ajudar a pegar, quando você pegar o cachorro, vai aparecer uma outra pista, alguma coisa assim, gato, cachorro, sei lá (Vitória, Relato 11).

Assim, a partir de alguns colocamentos, foi realizada a mediação para uma consolidação próxima do enredo de cada fase pretendida.

Ao final do quinto encontro, foram elencadas fases na temática de trânsito, reciclagem, ajuda ao cachorro perdido e chuva inesperada. Assim, ao iniciarem o jogo, as crianças interpretarão um convite para uma partida de *cards* na casa de um casal de amigos, para chegarem na casa precisarão passar pelas fases. A cada etapa concluída, o jogador receberá três *cards* na temática do estágio como prêmio.

Porém, com o debate sobre os variados estágios de interpretação em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita das crianças, surgiu a necessidade de níveis para o jogo:

É, eu acredito que a gente tem que colocar na balança, porque assim, tem as crianças maiores, mas também tem os pequeninhos, eu tenho dois do primeiro ano, esse ano. Mas aí pode tentar fazer aquele esquema que você falou, uma fase mais fácil, onde esses pequeninhos conseguiriam assim jogar uma intermediária e uma, um pouquinho, digamos, mais avançada, que os grandes iam conseguir chegar rapidinho, né, Vitória? (Anne, Relato 17).

Outra demanda seria a de anexar glossário em Libras, língua portuguesa e informações visuais, para apoio de novas palavras e novos sinais presentes no jogo:

E se, durante essa explicação, não sei se também dá pra fazer isso, você vai colocar a explicação antes de como é o jogo, né? O objetivo do jogo é colocar um pequeno vocabulário e os sinais, sei lá, pra ele procurar, até pra ele gravar, sei lá, cachorro. Vai para lá, seu cachorro. Não sei, foi só uma ideia, porque, tipo assim, vai pegar o card dourado, ele vai ter que ler isso. Algumas palavras, talvez mais difíceis. Algumas palavras mais difíceis, pra gente convocar o vocabulário visual. Sei lá, o cachorro fugiu na esquina. O que que é esquina, entendeu? Então, assim, aí mostra. Ah, não sei, é uma só uma ideia. Não sei se ficaria muito grande (Vitória, Relato 12).

Após a consolidação dos pilares do jogo, as informações foram compartilhadas com a Equipe Hard Diggers para o desenvolvimento do protótipo. A equipe é formada por professores e estudantes de jogos digitais na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Havendo uma conversa online entre a pesquisadora e a equipe para explanação da pesquisa e as temáticas disparadoras que seriam abordadas junto as docentes participantes. Também, a equipe foi convidada a participar de todos os encontros, visto que apresentaram interesse de aproximação ao grupo de professoras que fariam a criação do jogo.

Porém, devido às próprias demandas e dificuldade de disponibilidade nos mesmos dias que as professoras, não foi possível, mantendo contato via e-mail com a pesquisadora, encaminhando atualizações para o desenvolvimento do protótipo e jogo em si.

Por fim, decidido que no momento que o protótipo estiver finalizado, haverá novo encontro, com data e horário baseados na disponibilidade entre os envolvidos -

professoras, Equipe Hard Diggers e pesquisadora - para avaliar o jogo e dar continuidade na construção do produto educacional, sendo o objetivo a disponibilização para estudantes.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, foi proposto um jogo educativo digital bilíngue para crianças surdas ou com deficiência auditiva usuárias da Libras.

Este jogo tem como objetivo o uso da língua portuguesa na modalidade escrita e da Libras de maneira contextualizada, buscando inibir o contato com ambas as línguas de maneira fragmentada.

Composto por fases, em que, para ir para a próxima, o jogador precisará concluir corretamente a atual, devido à necessidade dos conhecimentos utilizados na fase anterior para a seguinte. Dessa forma, o jogador receberá aviso de resposta correta ou incorreta ao desafio da fase, o qual será baseado na linguagem visual dos personagens do enredo e com a cor verde indicando correto e vermelho incorreto.

Os personagens da história possuirão características físicas e de comunicação baseadas em crianças entre seis e dez anos, idade do público-alvo, para que o jogador possa se afeiçoar e se identificar com eles.

Para que o jogo possa contemplar os conteúdos que concordem com os Base Nacional Comum Curricular (BNCC), previstos para os anos iniciais do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, haverá opções dos níveis de dificuldade entre fácil, médio e difícil. Sendo a dificuldade fácil composta por conteúdos do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, média por conteúdos do segundo e terceiro ano, enquanto difícil abordará conteúdos de quarto e quinto ano.

Insta ressaltar que o jogo não abordará todos os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sim aqueles determinados a partir do inventariamento das situações problema apresentadas nas respostas do questionário online e em construção coletiva com grupo de pessoas em rodas de conversa, encontros formativos e aplicação/análise/validação do objeto de aprendizagem, como previsto na metodologia, da mesma forma, se dá a formulação da temática e enredo do jogo.

Ademais, o enredo, as explicações das fases e os objetivos do jogo estarão presentes tanto na língua portuguesa na modalidade escrita quanto em Libras, de

maneira contextualizada com a temática do jogo apresentada de maneira simultânea para o jogador(a), proporcionando autonomia e utilizando sua cognição para interpretar as informações nas diversas linguagens e línguas.

A necessidade de o produto educacional possuir a característica bilíngue e utilizar da pedagogia dos multiletramentos decorre do fato de seu público-alvo ser inserido em ambiente multicultural e bilíngue. Preferencialmente, a interpretação da Libras deverá ser realizada por uma pessoa surda (como representatividade da comunidade) que possua a Libras como língua matriz. Para a produção do jogo educacional foi realizada parceria com uma equipe chamada Hard Diggers, formada por professores e estudantes de jogos digitais na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Isto possibilitou o desenvolvimento, utilizando o computador como plataforma.

Neste sentido, a tecnologia escolhida possibilitará acessibilidade e usabilidade em âmbito nacional, sendo necessária internet somente no momento de seu download e instalação.

Vale ressaltar a perspectiva de Rojo (2009), qual seja de que o jogo digital se constitui uma atividade cotidiana com mediação da escrita por meio de ferramentas digitais, proporcionando um letramento digital. Logo, a criação de um jogo digital bilíngue também proporciona o letramento multissemiótico da pedagogia dos multiletramentos.

Em mesmo sentido, os autores Batista, Kumada e Navarro (2023) apontam o benefício da educação inclusiva por meio do uso de jogos digitais, a partir da perspectiva dos letramentos multissemióticos. Ainda, salientam que:

Desse modo, para uma efetiva educação inclusiva (e aqui lê-se também a inclusão digital) dos surdos, é essencial a busca de equiparação de contato com a sociedade letrada de forma coerente com a era digital em que estes aprendizes estão inseridos (Batista, Kumada, Navarro, 2023, p.357).

Por fim, Batista, Kumada e Navarro (2023) apontam para a escassez de jogos educativos digitais para surdos entre 2006 e 2018, sendo a maior produção de 2014, com cinco jogos digitais. Isto demonstra a relevância deste jogo, enriquecendo o campo de jogos educativos digitais para surdos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita no contexto da Educação Bilíngue para surdos, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A motivação partiu da constatação das dificuldades enfrentadas por estudantes surdos em acessar e produzir textos escritos em português, por vezes devido à ausência de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades linguísticas e culturais. Diante disso, a pergunta-problema foi: quais as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos no âmbito da Educação Bilíngue?

Ao longo do processo investigativo, desenvolvido por meio de encontros formativos e rodas de conversa com professoras bilíngues atuantes no cenário da Educação Bilíngue para surdos, foi possível identificar que práticas pedagógicas, pautadas na diversidade de linguagens, no uso de múltiplos recursos semióticos, na valorização da visualidade e na experiência cultural dos sujeitos, ampliam as possibilidades de acesso e desenvolvimento da escrita em português por estudantes surdos.

Outrossim, os dados coletados evidenciam que a pedagogia dos multiletramentos, conforme defendido por Rojo (2009), a criação de ambientes de aprendizagem que integram diferentes linguagens – como Libras, imagens, vídeos e recursos digitais – dialogam com os contextos reais e contribuem para a produção de sentidos e para a ampliação da competência linguística na modalidade escrita.

Esses resultados também se articulam com a concepção de letramento social proposta por Street (2014), ao compreender que as práticas de leitura e composição textual não são neutras ou universais, mas sociais, situadas e permeadas por relações de poder.

Nesse cenário, o ensino do letramento para estudantes surdos precisa considerar suas práticas sociais de linguagem e seus repertórios próprios,

reconhecendo que a escrita do português não se apresenta como um fim em si mesma, mas como um meio de participação e de atuação na sociedade.

Destaca-se, entre as contribuições deste trabalho, a articulação entre teoria e prática, promovida pela escuta atenta de professoras bilíngues que atuam diretamente com a escrita no cotidiano escolar.

O estudo oferece, também, uma proposta metodológica baseada na colaboração e no diálogo, em consonância com a Pesquisa de Desenvolvimento (DBR), que fortalece a formação docente continuada. Além disso, o trabalho propõe um olhar atualizado sobre a Educação Bilíngue para surdos ao propor práticas alinhadas à pedagogia dos multiletramentos e à abordagem translíngue, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis à diferença.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações. Afinal, o número reduzido de participantes e a delimitação territorial à região do Grande ABC paulista e à cidade de São Paulo restringem a generalização dos dados.

Ademais, o tempo limitado para realização dos encontros formativos e a impossibilidade de acompanhar, de forma contínua, os efeitos do produto educacional proposto também se configuram como limitações metodológicas.

Para estudos futuros, sugere-se a ampliação do número de participantes, além de investigações que acompanhem os efeitos das práticas aqui mencionadas. Outra possibilidade seria investigar como a perspectiva decolonial pode ser incorporada à formação de professores para a Educação Bilíngue.

Ainda assim, a complexidade de sua aplicação em contextos pedagógicos aponta para a necessidade de investigações futuras que explorem a potência da translíngua em diferentes formatos e linguagens. Esta apresenta-se como conceito que emerge como desafio para a continuidade das pesquisas. Compreendida, segundo Rocha e Megale (2023), como prática situada, plurissemiótica e heterogênea, a translíngua rompe com a lógica monolíngue e colonial, legitimando repertórios plurais e heterogêneos dos estudantes surdos.

Nessa perspectiva, a proposta se alinha a uma educação linguística de caráter decolonial, ao rejeitar modelos normativos e homogêneos de língua e ao reconhecer a legitimidade das práticas linguísticas plurais dos estudantes surdos. Uma possibilidade promissora é o desenvolvimento de jogos educativos digitais bilíngues, nos quais a translinguagem seja mobilizada em sessões pedagógicas voltadas ao racismo, gênero e desigualdade social.

Conclui-se, portanto, que o ensino da escrita para estudantes surdos deve estar comprometido com a empatia, com a valorização da diferença e com a justiça linguística. Pois, uma pedagogia que se apoia nos multiletramentos, no letramento social é, ao mesmo tempo, uma prática educativa e política, que reconhece os sujeitos e propõe caminhos para a construção de sentidos a partir de seus próprios repertórios. Este estudo, portanto, reafirma o papel da escola como espaço de enunciação, pertencimento e transformação., ao mesmo tempo em que abre horizontes para novas práticas e pesquisas que unam criticidade, tecnologia e compromisso social.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31488>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ARAÚJO, I. C. N. de. Surdez e Letramento: Concepções e Implicações no Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 52-58, 2013. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1370/1375>. Acesso em: 02 out. 2024.

AZEVEDO, D. K. S. de. **Concepção e desenvolvimento de um software educativo para apoio no processo da alfabetização bilíngue pela criança surda**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, H de A.; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. e38881231, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i8.1231.. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164576.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BASTO, M. C. T. G. **Práticas educativas com literatura infantil para crianças surdas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/f4e8a2b1-dc12-4698-8344-05a18d4714e4>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BATISTA, L. dos S.; NAVARRO, A. de M.; KUMADA, K. M. O. Análise sobre Jogos Digitais Bilíngues para Surdos: um Caminho para o Letramento e a Inclusão Digital. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [s. l.], v. 31, p. 353–377, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2933. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2933>. Acesso em: 08 out. 2024.

BÓZOLI, D. M. F. **Educação bilíngue de surdos: o uso da escrita de sinais SignWriting na aprendizagem do português como segunda língua**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227006>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF 23 dez. 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CALIXTO, H. R. DA S.; RIBEIRO, A. E. DO A.; RIBEIRO, A. DO A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 100, n. 256, p. 578–593, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], vol. 06, n. 01, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382000000100007&script=sci_abstr_act. Acesso em: 03 nov. 2023.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], vol. 15, n. ESPECIAL, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: LOPES, L. P. M. (Ed. 1), **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. DE. Formação de Professores para a Educação Bilíngue de surdos na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **RPGE - Revista on line de Política E Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, dez. 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913.

COSTA, J. P. B. **Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a Libras e a escrita de sinais**: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos . 2020. 1 recurso online (186 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1641700. Acesso em: 30 ago. 2025.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

DEMAMBRO, T. S. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos: atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22896>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DIAS, I. de S. **Multiletramentos: uma perspectiva para o ensino de leitura para surdos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1207>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DIX, A.; FINLAY, J.; ABOWD, G.; BEALE, R. **Human-Computer Interaction**. 3. ed. Inglaterra: Pearson, 2004. Disponível em: https://engineering.futureuniversity.com/BOOKS%20FOR%20IT/Dix_HumanComputerInteraction.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

FAVORITO, W.; SILVA, I. R. A busca, o encontro, o caleidoscópio: Novas perspectivas para uma educação linguística ampliada para surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, p. 202259466, 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A luta da comunidade surda brasileira pelas escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional da Educação – PNE**. Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: <https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FERREIRO, E. **Com Todas As Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. (org.). **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, I. F. DE. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250034, 2020.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. 4. ed. New York: Routledge, 2014.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Barueri, SP: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 978-65-5977-048-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 12 set. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019. E-book. ISBN 978-85-970-2098-4. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 12 set. 2023.

GODOI, E. Aspectos introdutórios à Língua de Sinais: parâmetros da Libras. In: GODOI; LIMA; LEITE. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [recurso eletrônico]: a formação continuada de professores**. 2. ed., v. 3. Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 25-73. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34957/1/E-book_Libras%20%282021%29_a.pdf#page=25. Acesso em: 01 mar. 2025.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 23 set. 2024.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13–40, jan. 2014.

KUMADA, K. M. O. **No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?: representações sobre línguas de sinais caseiras**. 2012. 136 p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617876>. Acesso em: 3 mar. 2025.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda-língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. (org.). **uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/#>. Acesso em: 03 nov. 2023.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem das crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. (org.). **uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2014. p. 143-160.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, [s. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de P. S. da; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**, vol.23, n.42, p.23-36, 2014. ISSN 0104-7043. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000200023&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2024.

MATTOS, S. C. de; RAMIRES, R. R. Surdez e bilinguismo: Língua Portuguesa e Língua de Sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 43-51, 2013. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1365/1374>. Acesso em: 02 out. 2024.

MORAIS, M. P. DE .; MARTINS, V. R. DE O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 31, p. e20180089, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jan. 2024.

OLIVEIRA, E. C. P. de. **Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0eb37240-bfee-460a-9b6d-b04664c175f7>. Acesso em: 29 abr. 2025.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. **Uso do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais - ELiS no processo de letramento de crianças surdas em uma escola pública municipal de Juazeiro/BA e outra de Curaçá/BA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11066>. Acesso em: 29 abr. 2025.

OPOLZ, S. F. **Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/70833> Acesso em: 29 abr. 2025.

PEREIRA, M. C. C. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec]. 2016a. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf Acesso em 17 jan. 2024.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura e Surdez**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec]. 2016b. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf. Acesso em 06 mar. 2023.

QU, S. Q.; DUMAY, J. The qualitative research interview. **Qualitative Research in Accounting & Management**, v. 8, n. 3, 2011. p. 238-264. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2058515. Acesso em: 30 set. 2024.

RAMOS, E. de S. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634958>. Acesso em: 29 abr. 2025.

REIS, B. M. D. **Tecnologias digitais para a alfabetização de surdos: portfólio digital como suporte pedagógico**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/85bf9787-8400-4b11-aac8-2645fc24b070>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H.. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, 2023. p. 202339251788.

ROCHA, S. M. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**: Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. v. 01, Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. *In*: ROJO, R. **Coleção explorando o ensino**: Língua Portuguesa: ensino fundamental. v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SILVA, R. A. F. DA .; SEABRA, A. G. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239142, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FTFzVHrWMfhHtNv54mtH7TR/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. (org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. 2011. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/QI7bKv>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. de O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, v. 35, e. 63. p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603/50751>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SOUZA, F. E. G. **As tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no ensino de língua portuguesa para surdos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/browse/type?value=info:eu-repo%2Fsemantics%2FmasterThesis&bbm.return=1>. Acesso em: 29 abr. 2025.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANA, I. C. **A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos**. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58633>. Acesso em: 29 abr. 2025.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INTITULADO “EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS”

Olá,

Me chamo Julia de Barros e sou mestranda de educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Este questionário está encaminhado a você, com objetivo de conhecer o panorama de Educação de Surdos na Região do Grande ABC Paulista e São Paulo.

Assim, peço que responda as seguintes seções do questionário. Sua participação é muito importante para o estudo. Contamos com sua colaboração.

Caso você seja professor de alunos surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental e tenha interesse em participar do estudo, por favor demonstre interesse em uma das respostas.

Desde já agradeço,

Julia

1. Você está sendo convidado (a) a participar deste formulário online com objetivo de conhecer o panorama de Educação de Surdos na Região do Grande ABC Paulista e São Paulo.

Este material será arquivado no Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Este estudo apresenta os seguintes riscos mínimos. Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os

pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Você concorda em participar da pesquisa por meio deste formulário?

- Sim
- Não (participante condicionado para finalização do questionário)

2. Caracterização

Você é:

- Ouvinte
- Surdo
- Pessoa com deficiência auditiva
- Prefiro não responder

Qual sua função na escola atualmente?

- Professor(a) Bilíngue?
- Professor(a) Regente
- Professor(a) Assessor(a) de Educação Inclusiva
- Instrutor(a) / Professor(a) de Libras
- Intérprete de Libras
- Professor de língua portuguesa na modalidade escrita
- Prefiro não responder

Outros: _____

Em qual etapa da educação você trabalha?

- Creche

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Eu não leciono
- Prefiro não responder

Outros: _____

3. Por favor, nos informe um pouco sobre a instituição escolar:

Qual município da escola em que trabalha?

- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- São Paulo
- Prefiro não responder

Outros: _____

Como sua instituição se caracteriza?

- Escola para surdos
- Escola Polo Bilíngue para Surdos
- Escola com Classe Bilíngue para Surdos
- Escola para ouvintes sem Classe Bilíngue
- Prefiro não responder

Outros: _____

A instituição em que trabalha são matriculados:

- Somente estudantes surdos
- Somente estudantes ouvintes
- Estudantes ouvintes e surdos
- Prefiro não responder

Outros: _____

Como se dá o ensino de língua portuguesa?

- Língua portuguesa na modalidade escrita
- Língua portuguesa na modalidade oral
- Língua portuguesa na modalidade escrita e oral
- Não há ensino de língua portuguesa
- Prefiro não responder

Outros: _____

4. Por favor, responda às seguintes perguntas sobre seu trabalho na instituição:

Trabalha na área da educação de surdos?

Sim

Não

Prefiro não responder

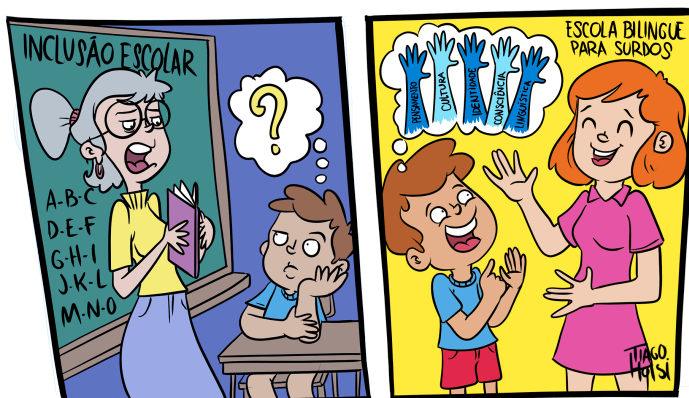
Caso sim, quais os principais desafios que você enfrenta?

Escreva a sua compreensão sobre a ilustração abaixo:



Autor: Tiago Holsi

Escreva a sua compreensão sobre a ilustração abaixo:



Autor: Tiago Holsi

5. Rotina escolar do estudante surdo com estudantes ouvintes:

Organize as seguintes ações de 1 a 5 na educação de surdos na sua escola. Sendo 1 a ação que raramente ocorre e 5 a que frequentemente ocorre:

Aula com alunos ouvintes:

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

Lazer com alunos ouvintes: 1 a 5

() 1

2

3

4

5

Exponha um pouco sobre a rotina escolar do estudante surdo junto com estudantes ouvintes:

6. Organize as seguintes ações de 1 a 5 na educação de surdos na sua escola. Sendo 1 a ação que raramente ocorre e 5 a que frequentemente ocorre:

Atendimento Educacional Especializado (AEE): 1 a 5

1

2

3

4

5

Caso haja Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua escola, escreva um pouco sobre como é o AEE para estudantes surdos:

7. Convido-no (a) a participar de encontros formativos e rodas de conversas, que serão realizadas através de plataformas digitais (Google Meet), com duração de 60 minutos em cada uma. Serão encontros periódicos, agendados segundo a sua disponibilidade de tempo. Estas sessões, após autorização do grupo, serão gravadas em vídeo e áudio.

A presente pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas. Nesse sentido, os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Este estudo apresenta riscos mínimos, quais sejam: possível constrangimento na discussão sobre o tema; não entendimento da dinâmica proposta; ou cansaço no decorrer das sessões. Porém, é possível que se isente da participação neste estudo a qualquer momento, no caso de sentir qualquer desconforto.

É garantida a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Outrossim, poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail do(a) pesquisador(a): julia.barros1@uscsonline.com.br.

É assegurado que todas as informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas as identidades serão mantidas em sigilo.

Os benefícios deste estudo são: acesso e participação nos estudos sobre a educação inclusiva e a prática de ensino acessível, o que apoiará seu trabalho nas escolas; de forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados de pesquisa por meio dos produtos educacionais desenvolvidos ou em seminários.

Não existem despesas referentes à presente pesquisa, de forma que não cabe compensação financeira relacionada à participação nesta.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participação da presente pesquisa.

Você tem interesse em participar da pesquisa em andamento intitulada "O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita no âmbito da educação bilíngue para surdos"?

Sim

Não

8. Inscrição para grupo de pesquisa:

Tenho interesse em participar, este é meu e-mail para contato:

Confirmação de e-mail para contato:

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS:

1º Encontro

Pesquisadora: Tem apresentação, tem vários slides, mas porque tem muitas imagens, tá bom? Para ficar num tamanho bom, eu fiz mais slides. A ideia é que a gente tenha um total de seis, mas três deles vão ser para fazer um produto no final.

Esse é o primeiro encontro, tem dois pilares, a apresentação da pesquisa e o referencial teórico metodológico. Vou explicar pra vocês da onde vem a minha pesquisa, em quem eu estou embasando as coisas que eu falo. A gente acaba procurando esses referenciais para ver se a linha de raciocínio que a gente está tendo é coerente, e depois faremos o inventariamento das situações e problemas apresentadas nos questionários online.

Eu coloco aqui como situações e problemas, porque muitas das perguntas do questionário era pra vocês me falarem sobre algumas coisas que estão acontecendo, como são, como funciona, como se sente. Neste slide está a pergunta da minha pesquisa, que é “quais as contribuições dos multiletramentos para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos no âmbito da educação bilíngue?”. Então, o pilar da minha pesquisa defende a educação bilíngue para surdos, porque por mais que haja o decreto, nós sabemos que há instituições que ainda propagam oralismo e outras metodologias, mas a minha pesquisa se fundamenta na educação bilíngue, Libras e língua portuguesa na modalidade escrita.

Eu trago aqui a questão dos multiletramentos, que é uma pedagogia, ela não é recente em teoria, mas ela é recente em questão de estar no dia a dia do trabalho, porque muitas pessoas já usam essa metodologia, porém não nomeiam dessa forma, então no segundo encontro a gente vai falar um pouco mais sobre o que seria multiletramentos e o que seria a diferenciação de português na modalidade escrita para surdos.

Esse é o meu referencial teórico, então acredito que vocês já conheçam a maioria, que é Capovilla, Cavalcante, Lacerda, Lodi, Pereira.

Oi, Anne.!

Anne: Slide está lindo!

Pesquisadora: Ficou lindo, não é? Eu gosto de fotos, gente!

Trago aqui a Ferreiro, a Soares para trazer a questão da língua portuguesa, o que seria a língua portuguesa no ensino fundamental, por exemplo, que se caracteriza como o ensino da língua portuguesa escrita, né, que elas trazem a questão da alfabetização, por exemplo.

A Martins e Moraes também trazem um momento mais recente da educação bilíngue e a Mantoan, que traz a questão da educação inclusiva. A gente sabe que a educação bilíngue para surdos é dada como inclusiva por causa da característica linguística do aluno. Ele entra numa característica de especificação linguística, por isso que nós citamos Mantoan para explicar essa situação do aluno com referência também de Kate Kumada, para falar sobre a característica linguística do estudante e surdo. E aí vem o questionário online.

O questionário online tinha como premissa somente fazer uma sondagem de professores bilíngues na região do Grande ABC e em São Paulo para convidar, como intermédio de convite, para participar dessa pesquisa.

Para a gente ter umas rodas de conversa sobre como é atualmente, trazer questionamento sobre algumas coisas que avançaram ou não na educação bilíngue, sua própria visão sobre o ensino bilíngue. Vou socializar com vocês as respostas. Nós tivemos um total de 21 respostas. Então, sendo a primeira, se a pessoa era surdo ou ouvinte, que eu acabei não colocando, e das 21 respostas só uma pessoa era surda, aqui em questão da função na escola atualmente, majoritariamente nós temos o professor bilíngue, seguindo do professor regente e do professor e do intérprete de Libras. Essas outras que nem tem porcentagem é porque foi uma resposta única, somente uma pessoa.

A etapa da educação em que trabalha teve pessoas de quase todas as opções que responderam. Depois tem até um prefiro não responder, que depois especificou em uma outra resposta que trabalha na universidade. Em qual município tivemos

majoritariamente aqui de São Paulo e Santo André. Acho que teve uma diferença de uma resposta só, seguido de São Bernardo do Campo e de Diadema. Alguns municípios não tiveram respostas, tá bom? Por exemplo, Ribeirão não teve resposta, nenhuma pessoa de Ribeirão se manifestou. Mauá, se eu não me engano, foi uma resposta só, mas a pessoa não trabalhava com educação de surdos.

A seguir, como sua instituição se caracteriza, porque existe: a escola para surdos - em que só alunos surdos são matriculados; a escola Polo - tem a escola que não se caracteriza como Polo e sim como uma escola que possui classe bilíngue; a escola com classe bilíngue que só tem matrícula de estudantes surdos; a escola para ouvintes sem classe bilíngue, porque como o formulário chegou a muitas pessoas, podia ser que a pessoa estivesse trabalhando numa escola em que só houvesse matrículas de ouvintes e os surdos fossem só num momento, por exemplo, de atendimento de AEE e assim por diante.

Todas as perguntas foi possível, a pessoa escolher “prefiro não responder” se a pessoa não se sentir confortável, ela poderia se ausentar de qualquer resposta.

A instituição em que trabalha são matriculados, majoritariamente foi respondido estudantes surdos e ouvintes seguido de estudantes ouvintes, então muitas pessoas que responderam o formulário são professoras que não trabalham com estudantes surdos, mas quiseram fazer parte dessa pesquisa.

Como se dá um ensino de língua portuguesa, por isso segue em língua portuguesa na modalidade oral escrita mesmo porque se a escola possui alunos surdos e ouvintes, a modalidade oral é dada para os alunos ouvintes que frequentam essa escola também e em seguida de língua portuguesa na modalidade escrita. Ah, que eu vou retornar aqui, que houve pessoas que responderam que não há ensino de língua portuguesa por ser caracterizada de creche e educação infantil, então não há um ensino de fato da língua portuguesa na modalidade escrita.

Pesquisadora: Aí nós diminuimos a resposta, tá vendo? De 21 fomos para 16. Por quê? Porque o formulário levava a pessoa não trabalha com estudantes surdos ao final, pelo foco da pesquisa ser estudantes surdos, então não faria conexão, eu trazer uma pessoa para esse grupo, né, para essa conversa que não fizesse parte

da realidade de uma escola de estudantes surdos, já que eu vou pedir para vocês informações que eu ainda não tenho.

E aí vem a pergunta, uma das perguntas principais do formulário, que é, “Quais os principais desafios que você enfrenta?”. Eu não sei se vocês lembram a resposta que vocês colocaram, eu coloquei todas as respostas que foram levantadas:

- Dificuldade da língua das crianças;
- preconceitos de famílias que não aceitam uma língua sinalizada, tão pouco uso da língua de sinais;
- a comunicação ainda não é bilíngue, o que dificulta muito para o aluno surdo, em sua interação com os demais, então chega aquela criança surda para a escola, mas a criança surda não sabe libras. E as crianças que estão lá, mesmo que elas tenham sinais em casa e tudo, mas não é o mesmo sinal, então há ali uma barreira de comunicação;
- trouxe também a questão da falta de profissionais qualificados para compor todos os segmentos.

Vocês querem que eu leia todas as respostas? Ou não é necessário? Mas eu queria ouvir de vocês.

Anne: Então, assim, eu falei que pra mim não precisa, mas assim, você falando nesse caso, a gente percebe que tem uma dificuldade bastante grande. Eu recebi um aluno lá agora, chegou dia 17 de março, e tá exatamente nesse contexto. Ele não tem libras, e os outros têm, e aí fica uma comunicação caseira com ele, né? Ele se comunica por sinais caseiros, e aí é mais ou menos isso aqui, o que tá acontecendo. Se você quiser dar uma lida neles, Julia, pra gente até falar assim, nossa, é verdade, olha, eu não tinha pensado nisso, você puder ler assim, só pra gente explanar, eu gostaria.

Pesquisadora: Claro, aí a gente também traz aqui:

- Nessa etapa de aquisição da língua materna sinalizada é primordial que o professor bilíngue esteja bem seguro quanto a sinalização, configuração de mãos

corretas, período esse em que os alunos surdos começam a ter autonomia, esse seria o principal desafio. Então aqui coloca que uma, um dos desafios que se enfrenta na educação bilíngue é a própria confiança, a própria fluência desse professor com a língua de sinais.

Vitória: com a Júlia. E até a Anne também recebeu um aluninho, né? Quando ele pede pra fazer xixi, ele põe a mão, assim, põe a mão embaixo, né? Ele também não tem a comunicação focada, né? É um aluno novo do primeiro aninho, Júlia.

Pesquisadora: Chegou? Mas aí, como ele faz para se fazerem entender?

Anne: que eles utilizam, e aí a gente que lute.

Pesquisadora: Aí vocês vão testar para ver se é aquilo mesmo que ele está tentando dizer.

Anne: Então, a princípio, a questão do banheiro ficou clara, né, então eu compreendi que ele precisa vir ao banheiro, aí eu faço um sinal (em Libras) para ele de banheiro, peço para ele produzir, aí eu libero, sinalizo, ok, vai.

Pesquisadora: Mas as crianças conseguem entender ele também de algum jeito?

Anne: Então, como eles são crianças pequenas, Júlia, eles meio que se interagem assim e tal, mas assim não tem aquela comunicação. Em libras não, tem do jeitinho deles lá, brincando, mas a sinalização mesmo, o E. está meio que sozinho, mas fala porque o N. está afastado, Júlia. Ele ficou doente, não é? Aí quando chegou esse outro amiguinho, o E. soltou, né, assim ele está amando.

Pesquisadora: De interação, faz diferença, né? Mas a criança nova não fica separada, ele consegue ali conversar com as crianças, assim, no brincar, no parque.

Anne: para brincar na sala. Eu vou lá, eles que tomam conta da sala.

Mas é gostoso, Julia, porque ele é meio marrudinho, sabe? Mas ele me obedece bem, consegue seguir as regras, sabe? Mas se eu der folga por alguns minutos ...

Pesquisadora: Ele fala, “tudo bem, estamos usando a Libras aqui mas eu vou dar o meu jeitinho de causar a aula”

Anne: Exatamente. Mas faz parte, né meninas? É assim mesmo.

Pesquisadora: Acho que a gente abordou aqui a questão da dificuldade da língua da criança, né? De algumas coisas não serem compreendidas, mas outras sim. E as crianças até usarem de outras artimanhas de uma maneira lúdica pelo que eu tô entendendo, de se fazerem entender entre eles, né?

“A estrutura da instituição de ensino faz famílias das crianças surdas e a compreensão dos alunos referentes às diferentes disciplinas” (leitura de resposta do questionário). Aí, será que seria uma questão de estrutura física da instituição?

Pesquisadora: (continuação de leitura das respostas do questionário) “A comunicação precária de algumas famílias como o surdo. A burocracia e dificuldade que não seja cumprida os direitos dos surdos”. O que vocês acham? “A comunicação precária de algumas famílias”. Vocês acham que a comunicação dos alunos que vocês têm hoje com a família, ela é precária?

Vitória: É, eu tenho. Inclusive, a mãe da M. está tudo frequentando o curso lá da instrutora de Libras. A mãe do menino também que entrou agora não tem comunicação. Então, como que você faz uma coisa na escola? Fala, aqui na escola é assim, tá bom? Chega na casa dele e não pratica. E a mãe dele, o pai dele, a família faz tudo sinalizado, é caseiro. Chega na escola, ele tem que lembrar. Bom, agora eu estou no modo escola, então vamos mudar esse modo. Então eu acho que isso dificulta muito, Julia, porque você não tem a mesma comunicação. Escola, casa. Então a cabeça dele é dividida em duas partes. Modo escola, modo casa, né.

Anne: e conta muito.

Pesquisadora: Aí você acha que esses modos são em relação só à comunicação ou em relação ao comportamento também?

Anne: Mas nas escolas são outras crianças, né? Na escola tem um aluno lá que tá se revelando. E em casa ele é um queridinho, né? Mas enfim, eu acho que também com relação ao comportamento. Mas esse segundo exemplo que eu te dei, a criança já tem livros então.

Vitória: Mm-hmm. Eu acho que eles brincam com a gente, é bem o que a Anne falou, você que lute, que agora estou na escola.

Anne: Júlia, eu acredito que essa questão da falta de comunicação com a família é uma questão bem complicada, porque assim como a Vitória falou, na escola flui, eles vão embora, ai chega em casa, a família não consegue compreender o que eles estão fazendo, eu vou dar um exemplo do menininho novo. Ele ama maçã, aí se foi servido maçã num café da tarde na escola e ele comeu, acho que duas. Aí chegou em casa querendo maçã, não tinha maçã em casa, e ele queria falar para a mãe, para a mãe comprar maçã, porque ele queria maçã. Aí a nossa chefe me mandou mensagem perguntando, né, sobre o filho de repente é maçã, porque ele demonstrou assim que gosta bastante. E realmente era maçã, só que a mãe não conseguiu compreender. E aí a nossa chefe que fez um esquema lá, foi buscar vídeo, buscar imagem e tal, para poder passar para a família. Aí acabou que era realmente maçã que o menino queria. É um exemplo simples, né, mas acontece, acontece bastante. Lá atrás, Julia, aconteceu com uma das professoras bilingues e fazia atendimento específico, né, e aí o que acontece, ele para o atendimento, ele era retirado da sala, ele ia e ele era atendido lá junto com o intérprete, depois o intérprete trazia ele de volta para a sala. E lá, do nada, essa criança começou a chorar e apontava para a barriga, né. E aí acabou que deu uma rebu lá, e a mãe ficou toda brava, essa que o outro, achando que alguém tinha batido na barriga da criança, né, só que não era nada disso, a criança estava com fome, então ela estava sinalizando aqui na barriga que estava com fome, e aí era uma criança bem pequena, né, começou a chorar e tal, e aí enfim, resumindo, deu assim uma certa confusão por conta disso. E o que que acontece? É a falta de compreensão da família com relação à língua de sinais. E tem muitas outras coisas que aconteceram e que acontecem até hoje, então essa questão é um dificultador, né, para a gente, eu penso assim, porque quando as famílias, muitas famílias vão até a escola para entregar crianças para conversar sobre algum assunto, para retirar uniforme, materiais, enfim, a gente percebe na comunicação entre família e criança, que é truncada, a maioria das famílias oraliza com as crianças e acha que as crianças estão compreendendo, e a gente sabe que não é bem assim. Então essa questão da

falta de comunicação é complicada, Julia, vocês me cortam, gente, que eu falo demais.

Pesquisadora: Eu tô entendendo o que você tá falando. Porque uma coisa seria se a criança tem uma língua na escola, que seria a língua oficial, né, a Libras, e em casa tivesse uma comunicação específica com a família. Mas pelo que você tá me dizendo, às vezes não há nem essa comunicação específica em casa. Seria algo que a família tenta fazer uma comunicação, que é oral, que não é acessível à criança. Porém, a criança também não consegue se fazer entender pra própria família, como ocorre na escola de se fazer entender entre os seus próprios colegas. É isso?

Anne: É, isso mesmo, Júlia. E aí fica complicado, né? É complicado pra gente. E a questão da evolução também, da comunicação, né? Com a... entre... a família e a criança. A gente pensa que se houvesse essa comunicação em casa, é... A criança ia conseguir ali a fluência, né? Muito mais rápido, né?

Pesquisadora: Entendo. Bom, vamos passar para o próximo ponto. “Trabalho com inclusão. Os desafios estão no reconhecimento das famílias sobre a importância da Libras como primeira língua é importante para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade, leitura e escrita” (leitura de resposta de questionário). Isso é algo para vocês também?

Vitória: Acho que complementa a questão anterior, né, porque uma coisa tá ligada à outra. Um pé em jeito, uma coisa tá ligada à outra. Esse meu aluno que chegou agora se comunica, ele é oralizado, ele escuta um pouco, mas zero de escritas, zero, assim, ele não consegue, mesmo ele tendo (um pouco de audição), ele não consegue. Eu acho que uma coisa tá bem ligada à outra, Julia, totalmente.

Pesquisadora: Ele tem uma audição pouca, mas ele não faz associação fonema escrita, ao mesmo tempo que não tem ali uma associação de palavras?

Vitória: e nem a associação com a Libras, que é a língua 1 dele, e nem a associação com a língua portuguesa. O instrutor de Libras foi fazer uma sinalização de educação, um menino que está dando um pouco de trabalho, e ele está batendo

muito de frente com F. (estudante da turma). O instrutor de Libras foi fazer para ele o sinal de educação, só que só sinalizou. E ele fez a sinalização, ele usou...

Pesquisadora: Uma expressão.

Vitória: a educação não tem, e ele fez assim pra mim, tipo assim, não entendia o que ele falou, aí eu falei pra ele, porque ele ouve pouco, pra ser “instrutor de Libras que falou que você precisa ser mais educado”, porque ele literalmente ignora o instrutor de Libras, o instrutor de Libras tá falando e ele fica assim, ele vira o olho, e aí ele não sabia o que que era isso, ele olhou pra mim e fez assim, tipo assim, precisa ter mais educação, então eu tive que falar, ao mesmo tempo. E fica aquela questão assim, uma coisa não combina com a outra, porque não tem nenhuma coisa e não tem nem a outra.

Ele tá com 10 anos. Uma criança que morou na Bahia, morou no Sul, morou perto de Minas, então ele tem aquela coisa e a mãe falou na reunião, ah, eu entendo perfeitamente o que ele fala, e ele tem grunhidos, assim, ele não tem palavras completas, ele tem pedaços da palavra falada, mas em língua de sinais, e aí a nossa chefe fala, “então vem participar do curso”, “ah, não dá tempo”, então assim, acaba não casando uma coisa.

Pesquisadora: E ele não faz nenhum uso de língua portuguesa escrita.

Vitória: Ele fala, mas escrita, eu fiz a sondagem com ele, outras coisas também, ele mistura número com letras, ele está nessa fase.

Pesquisadora: E para você, Anne, você acha que é uma questão do reconhecimento da família, da Libras, para como acessar a língua portuguesa na modalidade escrita e na leitura?

Anne: Júlia, infelizmente, na minha opinião, as famílias, a minha visão é essa, Júlia. Eles colocam a criança na escola, no caso lá no bilíngue, e agora eles acham que todos os problemas estão resolvidos, sabe assim? É como se as crianças fossem nossos filhos. Vitória, me corrige se eu estiver errada ou complementa minha fala. Por gentileza, porque o que eu penso é isso. O tipo, jogou lá, você vai ficar com a criança, se vira. Só que a gente sabe que não é bem assim, porque eles são nossos

durante esse percurso escolar, só que eles são da família para o resto da vida. Então, são poucas, dá para contar nos dedos, as famílias que têm interesse, que demonstram interesse na questão do aprendizado da criança. E, tipo, essa associação de é importante que eles saibam a língua de sinais para que eles desenvolvam a língua portuguesa na modalidade escrita. Eu acredito que a mãe, eu posso até dizer que todos não têm essa compreensão, todas as famílias. Na verdade, eu penso que deveria ter uma escola para a família, sabe assim? Um curso, alguns encontros, periodicamente, para que essas questões fossem colocadas, fossem trazidas para as famílias. Porque, ao meu ver, eles não têm essa compreensão. Dada a importância de que uma coisa está ligada a outra, que a gente precisa estabelecer essa comunicação efetiva para que a gente consiga avançar na questão da língua portuguesa. Porque, sem a primeira língua, é impossível ensinar a segunda.

Pesquisadora: Então, há uma relação de que, para acessar a língua portuguesa, é necessário ter já alguma compreensão da Libras, senão não há essa conexão e as famílias não fazem essa relação.

Anne: Não, Júlia, eu acredito que não.

Pesquisadora: “Famílias ouvintes compreendem a importância da Libras na vida dos filhos”. Isso acontece nas famílias das crianças de vocês?

Vitória: É importante, meu filho vai, como disse a Anne, ele está aprendendo Libras lá, ele entende lá na escola, mas na casa não é feito, não pratica a língua de sinais, não pratica a língua do aluno.

Pesquisadora: Então acaba que a criança tenha o acesso a Libras e o uso da Libras só em ambiente educacional. Fora da escola, o contato com essa língua oficial de sinais não é acessado.

Vitória: Não.

Pesquisadora: “É, realmente, que todos os envolvidos entendam, de fato, a educação bilíngue”. Aí eu queria ouvir de vocês, o que pra vocês é educação bilíngue?

Vitória: É um complexo, né? A educação bilíngue é uma coisa complexa, complexa. Não é só chegar lá e falar, ah, meu filho tá na escola e tudo bem. Você tem que entender o aluno, você tem que entender a realidade que ele vive. Você tem que saber se ele compreende ou não a língua 1, de fato. Você tem que tentar colocar, entender a cabeça dele, e como é ser a cultura ouvinte, ser a cultura surda. Então, educação bilíngue não é uma coisa falsa, mas é de língua portuguesa pro surdo, ele vai entender. Não é assim que funciona o negócio, né?

Seria muito bom se todo mundo entendesse educação bilíngue e como ela realmente tem que ser. Mas, infelizmente, nem todo mundo tem essa compreensão. A Anne falou, já pensou as famílias e, se obrigadas a frequentar um curso sobre Libras, sobre o que é ser uma criança bilíngue e o que é isso dentro de casa, né? Pra ir assim, talvez a família faça, nossa, educação bilíngue é isso? Ah, eu achei que era só ir pra escola e aprender matemática, português. Eu acho que essa questão é muito mais ampla, né? Eu acho.

Anne: Júlia, eu também concordo com a Vitória, a gente sabe que a educação para as crianças surdas, né, nessa perspectiva bilíngue não é uma coisa fácil, embora tenha lei, né, que garanta, mas não é isso que a gente vê no nosso dia a dia, tá. Como de fato as coisas acontecem na sala de aula, né, tem coisas que fogem. A gente gostaria de fazer outras coisas, só que o nosso braço não alcança, né, em alguns momentos você sabe que aquilo não é bem assim, só que o que acontece, a gente não tem ali lugar de fala, então, é, muitas das vezes a gente não consegue mudar aquela realidade, porque a gente não tem, digamos, não é bem essa palavra, mas eu que me veio agora, a gente não tem ali aquele, aquele espaço, né. E assim, como eu disse anteriormente, aí da questão bilíngue, o próprio nome já disse, são duas línguas ali envolvidas, a primeira e a segunda, que são ensinadas simultaneamente, porém, se a criança não tem a primeira, que é a língua de sinais, a Libras, a segunda, ela não vai conseguir atingir e acessar, né, então, a criança tem que estar muito bem ali, respaldada na questão da primeira língua dela, né, tem que ser uma coisa forte para a gente conseguir ali trabalhar simultaneamente com a língua portuguesa, que é a L2 na modalidade escrita, não é uma coisa fácil. Uma coisa envolve outra, como eu disse anteriormente, muitas das vezes a gente vê que não é bem aquilo, mas a gente não pode intervir, porque não é nosso, eu acho que

you understand more or less, Julia, what I am trying to say, and these questions are cut off there, if that is not being done in this way, like what I am going to do here, you know, like that, how am I going to access it? If that is not being accessed? Yes, more or less this, Julia, I think, you know, that is something that comes from there, from a long time and it is still here, you know, I don't know, God, until when it will, you know, but I have faith, I have faith and hope that one day this will change. I don't know if you have to understand what I said, girls.

Pesquisadora: Sim, deu pra entender sim. Bom, “falta de formação para os docentes bilíngues com enfoque nas estratégias didáticas para o ensino de estudantes com múltiplas deficiências”. Então, uma pessoa traz aqui, que é um dos desafios, é que não há só estudantes surdos no ensino do bilíngue, mas há também estudantes surdos com outra deficiência ou com alguma deficiência ou com algum transtorno que cria ali um novo desafio para essa educação.

Pesquisadora

E aí, com base nessa realidade, a formação tem ali uma certa ausência. Deixe a desejar nessa resposta.

Anne: Ó, é assim, Júlia, vou falar por mim, tá? Claro. Desde que eu entrei, desde que eu faço parte da educação bilíngue, eu posso te dizer que a minha formação foi toda por minha conta. Eu que corria atrás, eu paguei cursos, sabe assim? No ano passado, que escola trouxe, mas é muito pouco, e a gente sabe que a gente precisa de uma formação continuada, né? Tem algumas professoras que chegam, no meu caso, que eu cheguei, eu tinha proficiência na língua de sinais, tá? Mas isso não é suficiente, muito pelo contrário. Você tem que ter todas as estratégias, são muitas questões envolvidas para você poder trabalhar com esse público. E assim, o que eu consegui, o que eu desenvolvi foi tudo por minha conta.

É uma questão muito grave, porque eu acho que a gente deveria ter isso, sabe assim? A instituição deveria proporcionar para a gente essa formação. E a gente sabe que, infelizmente, isso não acontece. Se a gente quer, a gente tem que correr atrás, a gente tem que lutar para a gente poder adquirir esse conhecimento, né? A gente tem que ter algum apoio, algum respaldo. Não anda. Nada.

Então, assim, é uma questão também bastante complexa que eu vejo, Júlia. Por fora, fora da instituição. Nas outras, nas salas regulares, eu posso te dizer que eles têm muito mais apoio, respaldo do que nós na escola. Pra nós não vem. E se tem é bem escasso, sabe? Fica muito, muito a desejar.

Então, é uma questão também complicada relacionada a isso. Eu penso assim, se a criança não é só surda, ela tem alguma outra comorbidade ali, mas eu até falei esses dias numa reunião que eu tive, que a gente olha para a criança, primeiro a gente enxerga a criança, é claro, mas a gente vai olhar primeiro para a língua dela e depois as outras coisas, as outras questões. E se a gente não tiver, assim, uma formação, né, para nos ajudar nessas questões de como trabalhar com essa criança, quais estratégias que eu utilizo, fica muito difícil, fica muito complicado.

Vitória: É, concordo perfeito, aí essa questão da primeira língua você tem que analisar, mesmo que você perceba que a criança tenha, possa ter alguma outra coisa.

Pesquisadora: Eu acredito que essa vai ser a última resposta que nós vamos analisar essa pergunta, porque as outras trazem temas que a gente já abordou nas anteriores, mas é uma professora que diz que é professora de Libras, não é uma professora bilíngue, e que ela utiliza de estratégias não somente pedagógicas, mas com recursos de imagens, fotos, vídeos, ou seja, recursos visuais para facilitar a comunicação e aprendizado da criança. Essa é uma estratégia que vocês também utilizam?

Vitória: Total, né? A Libras, além de línguas de sinais, ela é visual. Você não usar visual como que você ensina um aluno? Como que ele vai... como que ele vai... linkar o que é sinal e o que é aquilo que ele está aprendendo. Tem que ser visual.

Pesquisadora: Então, você usa uma relação imagética, foto, vídeo, como sinal para fazer essa conexão. E você, Anne?

Anne: Em total também, Júlia, a língua de sinais, a questão das imagens, você inserir imagens e vídeos e todas essas questões faz parte do nosso dia a dia, às vezes a gente está ali explicando um determinado assunto e as crianças ficam com

aquela carinha de, aquela interrogação né, tipo não tô entendendo, você vai e mostra uma imagem na hora, sabe assim quando “ah já sei o que que é” então assim faz muita diferença essa questão dessa utilização desses recursos sim, recursos visuais são de fundamental importância na educação das crianças, Júlia, eu utilizo sim.

Pesquisadora: E aí vocês utilizam em disciplinas específicas ou vocês utilizam em toda a rotina?

Anne: Na minha opinião, quanto mais imagens, quanto mais você mostrar pra eles, melhor. Então assim, sempre que eu posso, eu mostro. Só assim, naquele momento, não tiver jeito mesmo. Mas aí, né, a gente acaba dando um jeitinho, né? Porque se a gente tá num lugar assim, que a gente aparece em uma certa situação, a gente vai lá, pega os celulares, escondidinho, mostra, mas a gente tem que, de alguma forma, deixar pra eles, né, tentar deixar mais claro aquela situação, aquela questão. Então, nada melhor, na minha opinião, do que as imagens, né? Os vídeos também, né? São bem esclarecedores.

Pesquisadora: Ah, é legal. Então vamos para a próxima. Aqui eu também trouxe algumas respostas que eu deixei uma charge do Thiago Roce, essa de preto e branco, mas em vez de fazer um movimento de leitura de cada resposta, trouxe aqui para vocês verem que foi algo bem pontual das pessoas, trouxeram várias apontamentos similares, mas eu queria ouvir de vocês analisando isso nesse momento, é essa charge. O que informação ela passa para nós?

Anne: Eu vou tentar falar bem rapidinho. Quando foi inaugurado não tinha salas bilíngues. Então eram todas... a educação de surdos era nessa nesse viés. Dessa imagem. Eu entrei para fazer apenas salas de recursos. Eu ia atendê-los na sala de recursos. Aí, no ano seguinte, a chefia viu que tinha necessidade de uma coisa maior que foram por conta de várias questões que aconteceram no decorrer do ano do segundo ano. E aí decidiram então criar as classes bilíngues. E aí foi onde eu tive a primeira sala que foi de um terceiro ano.

A gente continuou fazendo atendimento, né? O AEE no contraturno com as crianças surdas. Então aí ampliou, né? Nós tivemos as salas bilíngues e o AEE. Ok. E perdurou por um tempo nesse formato. Porém, esse ano como nós tivemos a mudança de período das salas foram colocadas no período da tarde teve uma criança que não conseguiu vir para o período da tarde por conta de terapias que realiza no período da tarde. Então por conta disso ele ficou numa sala regular com o intérprete. E aí, então agora nesse momento, por conta dessa questão agora posso te dizer que na nossa escola nós temos os dois formatos, né? Que é a classe bilíngue e a sala inclusiva que é o que descreve nessa fotinho.

Na minha opinião, na minha opinião, tá? É... pelo pouco que eu estudo, que eu pesquiso o formato ideal é a classe bilíngue. Porque a criança surda tem o direito de ser instruída na língua dela, na primeira língua que é a língua de sinais. E lá na sala inclusiva, na sala regular não é assim que acontece, né? O intérprete não é o professor, ele está simplesmente interpretando o que a professora e a gente está dizendo. Ele não está ali para ensinar o surdo, não é isso? Já na classe bilíngue acontece o contrário. A professora está ali com a língua de sinais utilizando a língua de sinais com língua de instrução passando todos os conteúdos para a criança surda na língua dela que é o direito que ela tem de ser instruída na língua dela.

Então assim, na minha opinião a classe bilíngue é um modelo ideal né? Principalmente nas séries iniciais, Julia, a partir do sexto ano que a criança ali, que é o nosso caso, a criança vai para o estado mas eu acredito que ali ela já leva uma bagagem. Ela já tem a Libras, ela já frequentou a classe bilíngue por um tempo, então aí já é outra questão, no caso do K.

K. foi para o quinto ano, ele está agora numa sala inclusiva só que ele já tem digamos que um pouco de maturidade para compreender o que é um intérprete sinalizando para ele ali e ele consegue distinguir a classe bilíngue e a professora estava ali o tempo todo com a minha língua e agora está um pouco diferente e nós também tivemos uma conversa com ele, Julia, da mudança. Nós explicamos como que seria de outra forma e tal enfim.

Estou dizendo tudo isso para responder a sua pergunta que agora na nossa escola nesse momento nós temos esses dois formatos de atendimento porém, nesse

formato da fotinha já não está dando muito certo já tem umas questões aí truncadas mas infelizmente não podemos fazer muita coisa.

Vitória, se você quiser complementar não sei se esqueci de falar alguma coisa.

Vitória: Bem rapidinho. E aí acaba o quê? Quando acontece esse negócio de esse formato de sala que tem o intérprete, infelizmente não são todos professores, tá? Mas o professor da sala regular e transferir responsabilidade para o intérprete. Ah, o aluno não aprendeu? Eu tenho a matéria, responsabilidade não é minha, porque você é um intérprete.

Então, o papel de professor acaba sendo responsabilizado para o intérprete, que não é esse. O intérprete faz muito além do que simplesmente interpretar a disciplina, porque percebe a dificuldade do aluno. Então, acaba às vezes até acontecendo algum embate.

Eu trabalhei numa escola que os professores achavam que eu era professora. Assim, eu ajudo, porque eu to vendo a dificuldade da língua, né? Você não tem a língua 1 dela, e ela não tem a língua 2, que é a sua língua 1. E aí fica você para esse embate. Mas eu acho que é ideal a sala da língua, lógico, né? Porque ele tem os pares também.

Nossa, eu não consigo, mas olha, ele também não consegue aquilo. Então, aquilo pra ele acaba fazendo muito mais sentido do que esse formato. Mas, como falou, a gente tem os dois modelos agora na escola.

Anne: Teve um ano que eu recebi uma aluna que veio com um caderno lindo, maravilhoso. Lindo, maravilhoso. Nossa gente, fiquei tão feliz. A menina, eu não fez nada. Era um intérprete que fazia tudo. Todos os registros, era um intérprete que fazia pra ela. E aí, é como você disse, Vitória. Eu me coloco também no lugar, né? Porque eu frequentei alguns dias essa sala regular, porque como meu horário tava meio... meio desconexo, Julia, esse ano, então eu tava assim, tipo Severino mesmo. Entende. Ah, quebrou a descarga do banheiro. Me chama. Ixi, faltou a merendeira, me chama. Tava meio assim.

Aí o que acontece? Eu estava indo, eu fui por alguns dias pra sala regular para compor, não como um intérprete, tá? Mas como ensino colaborativo com essa professora, que é o meu ver ensino colaborativo nesse formato de sala regular, com crianças ouvintes e professora que não tem língua de sinais, pra mim não acontece ensino colaborativo, tá? Porque a professora que vai com a intenção de fazer o ensino colaborativo, ela se torna uma intérprete lá dentro da sala de aula. E ponto, né? E aí, eu fui alguns dias lá e eu percebi a questão da criança, né, do aluno, a dificuldade dele. Então, a gente sente mesmo a necessidade de ajudar de fazer além do que realmente o intérprete tem que fazer. Porque a gente sabe que o intérprete é contratado para interpretar, né? Ele não tem que entrar nessas questões que é a obrigação da professora.

Só que a gente acaba fazendo por conta da criança, né? E a gente vê também que tem muitas professoras que acham realmente que o aluno é da intérprete. “Não é meu, é seu”. E realmente, se ele não avançou, “o problema não é meu, porque o que eu fiz aqui, aos ouvintes avançaram”, aí já era.

Pesquisadora: Então, realmente acaba sendo essa separação invisível na sala, em que a professora ouvinte, sem conhecimento de Libras, como os alunos ouvintes, que também não têm conhecimento de Libras, enquanto está carregando toda a responsabilidade de interpretar a aula, mas também de acabar fazendo uma mediação de explicações para essa criança do surda. E aí, vocês acham que essa professora ouvinte pensa em estratégias como a gente abordou? Visuais, vamos dizer assim, para as aulas, pensando nesse aluno surdo.

Anne: Júlia, aconteceu uma situação essa semana, eu não vou saber te dizer exatamente como foi, porque agora nós temos uma outra professora que está na educação infantil, que ela está fazendo o papel que eu fazia antes. Ela está indo, acho que duas vezes por semana, para a sala regular, para compor com a professora. E aí, o que está acontecendo? A professora está trabalhando, Robinson Crusóé, na língua portuguesa. E aí, o que acontece? A professora está fazendo a leitura e o intérprete está lá.

Só que a criança surda sabe quem é Robinson Crusóé? Não sabe. Se o intérprete tem a ideia da etiologia de Robinson Crusóé, a criança vai compreender quem é,

não vai. Então, nesse momento, o que o intérprete tem que fazer? Ele tem que ir lá, ele tem que buscar os recursos dele, ele pega o celular dele, ele faz uma pesquisa sobre Robinson Crusóé, ele mostra uma imagem, ele tenta fazer uma expansão da sinalização dele, dizendo Robinson Crusóé assim, escreveu isso, aquilo fala sobre isso, sobre aquilo.

Então, nesse momento, a leitura continua, a professora regular, ela continua a leitura ali, e as crianças ouvintes estão acompanhando. O surdo já ficou lá atrás.

Pesquisadora: Então essa mediação de informações foi feita pela intérprete.

Anne: Exatamente. Fica truncado, Júlia. E isso não está sendo compreendido lá. Não. O sala regular dá conta sim. Não precisa de sala bilingue. Põe uma sala de ouvintes e a gente sabe que não é bem assim.

Então eu parto do pressuposto que esta pessoa está sendo ignorante. E ela não está fazendo nada para mudar essa situação. Tipo assim, essa é minha opinião e ponto. Acabou. Infelizmente, Júlia, voltando um pouco àquilo que eu falei, nós não temos como mudar essa situação. Muitas vezes não temos lugar de fala. E essa situação perdura. Perdura. Vai embora. E quem é o mais prejudicado? O aluno surdo. Infelizmente.

Então, respondendo a sua pergunta, a questão de usar estratégias visuais, infelizmente a gente vê em uma situação dessa que não tem. É isso mesmo. Se você usar, por exemplo, uma estratégia visual para um aluno ouvinte, ele vai ter dois ou três canais para similar muito mais rápido àquilo. E o aluno surdo, teoricamente, só teria um, dois, um. Seria o visual e a língua se ele tivesse. Mas se todos os professores tivessem o engajamento de mostrar antes, essa comunicação seria melhor tanto para o aluno ouvinte, e principalmente para o aluno surdo. E você contextualizar antes.

Vitória: Então, essa fala só é muito bacana, Anne. Foi perfeito.

Pesquisadora: Entendo. Aí a gente vem para uma outra tirinha. Aqui em cima, que são duas, eu dividi na metade para caber aqui. Vou falar para vocês não colarem, lendo as respostas. Mas em cima, uma lousa dizendo inclusão escolar e o alfabeto

escrito enquanto uma professora aparentemente lê um livro e um aluno pensando uma grande exclamação, apresentando bastante dúvida em relação a todo esse cenário, um estudante aparentemente surdo.

Embaixo há a legenda de uma escola bilíngue para surdos, em que o pensamento da criança é feito em língua de sinais, aparentemente, com várias mãos. E ele está se comunicando com uma pessoa adulta, utilizando as mãos. Então, temos esse comparativo, nessa charge também do Tiago, em que algumas pessoas colocaram a legenda, exclusão versus inclusão.

Então, as pessoas foram aí descrevendo os paralelos que essa charge apresenta, trazendo até que o estudante está alheio a toda comunicação na primeira cena, sem respeito à sua comunicação, enquanto na segunda, há o acesso, a interação, a língua, interação com a pessoa que está. E demonstra compreender o que está sendo passado pela adulta. Então, eu acho que isso é algo que a gente acabou conversando até na charge anterior.

Que vocês trouxeram que na instituição que vocês estão, não só antes era assim uma característica do aluno surdo estar numa sala de alunos ouvintes e ter ali o intérprete em sala de aula, que foi analisado, houve a abertura de classes bilíngues, porém com essa demanda do aluno não conseguir fazer no mesmo horário, em vez de se manter uma classe bilíngue de manhã para ele, foi colocada ele nessa sala com o intérprete e o mesmo ocorre com a educação infantil. E há essa inacessibilidade à comunicação fluente nesse meio, né?

Em que eu pedir para vocês colocarem 1 quando fosse menos frequente, ou raramente frequente, ou não ocorresse, e 5 quando acontece frequentemente, ou fosse uma questão rotineira na escola.

Então, a aula de crianças surdas com alunos ouvintes, a maioria das respostas ficou em cinco, mas se a gente parar para pensar das doze respostas, a máxima de respostas fica entre metade a quase raramente. Acho que o que vocês interpretariam como justificativa dessas respostas.

Vitória: Eu imagino que seria aula com especialista, por exemplo, aula de educação física, aula de arte, aula de informática, mas aí teria que ter o intérprete que não está tendo, né?

Na parte da tarde, com o afastamento da nossa intérprete, agora que vai ter bebê, é aula de especialista só com os ouvintes. Sorte que a nossa professora de arte conhece um pouco da língua de sinais e consegue fazer a comunicação com eles. Mas, não na educação física, informática. Então, eu imagino que essa metade seria essa galera aí, alunos surdos e ouvintes na sala de aula.

Pesquisadora: E aí temos a resposta de lazer com alunos ouvintes na escola, em que aí sim, majoritariamente, só quatro respostas ficaram entre três, de um a três, mais oito ficaram ali, frequentemente, que ocorrem. E aí, esse lazer com alunos ouvintes, vocês entenderiam como quais momentos da escola.

Anne: Eu acredito que esse lazer seja momentos de parque que eles brincam no parque para os menores ali, a interação na brinquedoteca.

Pesquisadora: Então, momentos de livre interação, em que não há uma proposta determinada, uma proposta ali mediada pela professora e o professor, mas sim um momento de livre escolha do que fazer no espaço. Uma das respostas ao formulário coloca que o aluno surdo em certos momentos fica isolado. Vocês sentem isso na escola em que vocês estão? O aluno surdo em certos momentos isolado?

Vitória: Eu sinto. Às vezes eu percebo. Às vezes eles chegam perto do aluno surdo, só pra fazer uma coisa, uma sinalização bem rápida e continuam com o grupo e o aluno surdo continua isolado. Às vezes eu percebo. Isso acontecia muito numa outra escola que eu trabalhei, aqui menos, mas numa outra escola a menina era, ficava o tempo todo sozinha durante o intervalo.

Pesquisadora: Mas nesses momentos de lazer que a gente identificou como parques, brinquedoteca, vocês veem interação entre surdos e ouvintes?

Vitória: Eu vejo, pontual, assim, pontual, mas eu vejo, eles interagem, não é todo tempo, claro, não é da mesma maneira como o grupo de ouvintes, mas eu percebo que tem interação.

Pesquisadora: E eles utilizam da Libras para essa interação? Ou eles utilizam de uma comunicação interna?

Anne: Eles tentam, né, Júlia, porque o ouvinte, por mais que eles estejam tendo aula de libras, eles conseguem sinalizar o básico. Algumas crianças tentam, outras simplesmente nem chegam perto, ou não tentam, ou só fazem gestos.

Pesquisadora: Entendi, aí por esses gestos eles tentam ali se fazer entender entre eles para que flua uma brincadeira, um momento lúdico ali.

Vitória: Em alguns momentos, eles pedem até ajuda para a gente. Às vezes chega alguma criança ouvinte e pergunta “como é que eu falo isso? Ou aquilo em Libras” e a gente passa para a criança, às vezes ela quer que a gente fale, né, para o surdo, a gente fala: “não, você que tem que falar”. Aí a gente mostra para ela como é feito em Libras, e aí ela tenta fazer com a criança surda, acontece isso também.

Mas, por outro lado, também, Júlia, às vezes eu percebo que as próprias crianças surdas, se saem, sabe assim, elas preferem brincar entre elas.

Anne: Eu percebo esses momentos também. Eu percebo vários momentos desses, mas também eu percebo momentos em que eles não querem interagir com os ouvintes, né, porque eu acho que aí não é nem a questão de não querer brincar com os ouvintes. Tem a questão ali dos pares linguísticos, né, que eles se sentem mais confortáveis com os pares deles. Então, eu acho que, por isso, em alguns momentos, eles se isolam. Eles mesmo se isolam e tentam brincar ali entre eles.

Pesquisadora: Por uma identificação de coletividade.

Anne: Sim.

Pesquisadora: Lá no final do questionário, eu perguntei sobre o atendimento educacional especializado, se ele ocorria nessas instituições em que se trabalhavam, o mesmo ocorreu majoritariamente aqui, 11 respostas de 12 colocou de quase sempre, um meio termo, metade, as frequentemente, então tendo ali as mesmas instituições em que há esse trabalho com professora bilíngue e também

ocorre o atendimento educacional especializado, isso também ocorre na instituição de vocês?

Anne: Sim, o AEE permanece esse ano, então ela tem de pensar na sexta. Nós fazemos o atendimento das crianças surdas.

Pesquisadora: Por último, gente, pergunto aqui, caso haja o atendimento educacional especializado, AEE em sua escola escreva um pouco sobre para estudantes surdos.

Isso aqui eu vou deixar para a gente trabalhar no próximo encontro, mesmo porque eu falei que o nosso encontro teria mais ou menos uma hora e a gente já está se estendendo. Mas mesmo porque eu não quero correr com essa resposta sobre o AEE, porque eu acho interessante também.

Então, eu já vou já passar para a próxima, em que nós vamos falar dos próximos encontros. Eu queria ver com vocês, como eu falei, a gente vai ter em média seis encontros no máximo. Mas eu queria entender para vocês na rotina qual seria o melhor dia da semana para esses encontros acontecerem.

Esses são os temas do próximo encontro. Então a gente vai fazer uma pincelada de como está a educação bilíngue atualmente, dentro da educação bilíngue atualmente como se dá o ensino da língua portuguesa para surdos, e aí já dá também uma pincelada em pedagogia dos multiletramentos, também fazendo associação com a língua portuguesa para surdos, tá bom?

Aí assim a gente encerra. Muito Obrigada!

2º Encontro

Pesquisadora: Agora sim, vamos para o nosso segundo encontro. Então, nosso segundo encontro, ele vai ser focado no estudo da educação bilíngue para surdos.

Eu tentei recortar um pouco os temas, mesmo para a gente conseguir respeitar a questão ali dos 60 minutos, o foco vai ser a questão da singularidade linguística da pessoa surda e a proposta de educação bilíngue para surdos no Brasil e o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para o surdo, né?

Então, quando eu falo de singularidade linguística, eu vou trazer a Kate Kumada, né? A Kate Kumada é uma pessoa que está presente na UFABC, a primeira pesquisa dela, a pesquisa de mestrado dela é voltado para a língua de sinais caseiras.

O que seria essa língua de sinais caseiras? Se é uma língua de fato ou não, né? Eu trago ela numa questão de realmente a gente trazer para essa questão. A língua caseira é só uma comunicação em casa, uma comunicação ali entre os pares de casa, ou eu posso dizer realmente a língua se de fato é uma língua. Trouxe aqui alguns apontamentos dela. Principalmente que a pessoa surda possui uma específica singularidade, tanto em sua sociedade como em sua comunidade, que é a singularidade linguística. Ou seja, a língua utilizada pela pessoa surda é a visual motora. Sendo a caseira ou não, é a visual motora. Apesar da vitória do reconhecimento da Libras, que é a língua brasileira de sinais que foi reconhecida em 2002, em 24 de abril, acho que vocês devem estar falando dessa data por agora e na unidade, o reconhecimento da língua de sinais caseiras ainda não ocorreu.

Kate Kumada traz o debate de que não é reconhecida como língua caseira, porque por muito tempo a comunidade surda teve que lutar pelo reconhecimento da Libras, a língua oficial do Brasil. Então, para ter essa luta e ter esse reconhecimento de fato da língua brasileira de sinais, teve que colocar que havia uma língua oficial da comunidade surda. Porém, quando a gente pega essas línguas caseiras, a gente vai para dentro da família do surdo e vê como a comunicação ocorre em casa, em algumas casas, não em todas, se percebe que há sinais e há uma certa gramática ali para haver uma comunicação entre família e criança e vice-versa. Então, por exemplo, o sinal que é utilizado para sabonete sempre vai ser o mesmo sinal. É um sinal caseiro, mas é sempre o mesmo sinal em casa. Então, essas permanências podem ser vistas como a criação de uma língua caseira com a família.

Ela coloca aqui muito surdo, chegam às instituições escolares sem o conhecimento da Libras. Ou seja, a criança, pela faixa etária que nós estamos falando, ela chega na escola, pode ter essa língua caseira em casa, mas é uma língua caseira que, pelo próprio nome se diz, ocorre em casa. Quando ela sai desse ambiente, ela não consegue se comunicar com a comunidade, porque ela não tem um conhecimento

da Libras, que é a língua oficial da comunidade surda, em que é colocada aqui na nossa comunidade brasileira, na sociedade brasileira. Ela também não tem a língua portuguesa na modalidade escrita. Então, quando a gente coloca que o sujeito surdo tem a singularidade linguística pela sua língua, ser visual, motor, mas também por se comunicar pela língua portuguesa na modalidade escrita. E quando essa criança chega à escola, ela não tem nenhuma dessas línguas que são oficiais, por lei, para essa criança. E aí a gente começa a colocar que, mesmo eles não tendo essas línguas, a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita, eles possuem, sim, conhecimentos prévios e uma comunicação estabelecida pela língua de sinais caseiras, porém nem sem uma barreira para transmitir esses conhecimentos prévios em outros ambientes pela questão linguística de comunicação.

Quando a gente fala de quando a criança chega na educação, a gente traz aqui todo o trajeto da educação e das transformações da educação do surdo no Brasil e internacionalmente. Esses são os fatos dos autores que eu coloco como referência aqui para esses estudos. O Capovila, Cavalcante, trazem muito, ela serve a Elodie também e a Pereira também. Então, toda a educação brasileira do surdo começa com o oralismo. Pelo grande Congresso de Milão, sim, foi dado o oralismo, mas antes mesmo disso, lá em 1856, na década de... no século 19, não na década, no século 19, teve ali a abertura e já era colocado como ensino o oralismo. E aí foi oficializado, no Congresso de Milão, em 1988, o oralismo, e vale ressaltar que quando foi feita essa decisão, os professores surdos não puderam estar presentes. Então, o oralismo, só para a gente ter uma linha do tempo mais fluída, mais rápida aqui, o oralismo coloca que a criança surda não vai se comunicar por uma língua visual, motora. Ela vai se comunicar fazendo leitura labial e oralizando. Então, a criança era obrigada a falar e a fazer leitura labial para se comunicar. Aí, viemos com a comunicação total porque houve o fracasso do oralismo, no sentido de que não foi observado os avanços que foram propostos para o oralismo. No Congresso de Milão, de que haveria um avanço na educação do surdo, na aprendizagem dele, na apropriação da língua escrita, não ocorreu. Então, eles tentam uma nova metodologia, um novo modo de ensino, que é a comunicação total. E a comunicação total chega, assim, com a abertura para alguns sinais, para algumas comunicações visual-motora, porém vale ressaltar que ela não é uma língua de sinais. Ela é

simplesmente um conjunto de algumas comunicações visual-motora com as mãos, com a língua falada.

Então, posso dizer, sinais e palavras. Só que a gramática seguia a gramática da língua oficial do país. Por exemplo, no Brasil, eu tenho uma língua portuguesa. Então, quando eu falo de comunicação total, a pessoa falava, sim, oralizava, ao mesmo tempo que se analisava. E o estudante surdo tinha que conectar essas duas informações, da leitura labial e das mãos, para receber essa informação. Pela mesma razão do oralismo, a comunicação total prometeu avanços na educação, avanços na aprendizagem do surdo, a qual não foi entregue. Se eu não me engano em Copenhagen, teve um grupo de professores que fizeram essa pesquisa, chegaram a filmar algumas aulas até naquela época que eu já dava para fazer as filmagens, e foi observado que nem as professores acreditavam que estavam passando todas as informações, juntando a fala e a sinalização, mas ao ver o vídeo, eu percebi que muitas informações eram perdidas nesse tipo de comunicação, a comunicação não era plena e por isso a aprendizagem também não era plena. E aí, nós chegamos à educação bilíngue, que vem com a oficialização, o reconhecimento de uma língua de sinais, o reconhecimento da singularidade linguística e da pessoa surda, como protagonista na escolha da sua metodologia, e aí coloca que a aprendizagem deve ser na língua de sinais, mas também na língua oficial do país, na modalidade escrita, aqui no Brasil, a língua portuguesa. Então, uma não exclui a outra, mas também deixa claro a educação bilíngue que não há e hierarquia entre as duas línguas, né? A legislação deixa isso bem claro.

Eu trago a Martins e a Morais para trazer alguns mais atual da educação bilíngue, como eu disse, a língua brasileira de sinais foi reconhecida em 2002, mas só em 2005, três anos depois, ainda no final do ano, quase quatro anos depois, houve realmente um decreto que traz a educação bilíngue para como possibilidade para o surdo, e isso é importante a gente ressaltar. O decreto não coloca que só pode haver educação bilíngue para surdos, mas que é uma opção, é legal, e que se os responsáveis quiserem optar por uma outra metodologia, é de escolha dos responsáveis, ou do próprio indivíduo. Então, não é obrigatório ser bilíngue, como as anteriores eram obrigatórias ser daquela maneira, né? E aí, em Morais e Martins, elas destacam a questão de que as pessoas surdas pleiteiam uma escola que fale a

língua deles, que faça circular efetivamente a língua de sinais e a pluralidade da vida surda. Então, eles querem estar dentro de um ambiente que qualquer pessoa com o qual eles forem se comunicar, aquela língua de sinais esteja circulando e esteja, né, de maneira natural. E, portanto, compreendem que a inclusão do aluno surdo demanda uma escola bilíngue, e não somente espaços para estudantes surdos bilíngues. Então, elas trazem bastante a questão da diferença de uma educação bilíngue para uma escola bilíngue. A educação bilíngue coloca o que nós temos que ensinar duas línguas para o estudante, no caso da educação bilíngue para surdos, a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita.

Mas é isso que se coloca, que nós devemos ensinar essas duas línguas. Ela não determina como esse espaço é colocado. Mas quando a gente fala escola bilíngue, não é só o ensino de duas línguas, mas a escola tem que ter essa circulação e esse conhecimento geral de duas línguas. Então, como se fosse uma imersão para essas duas línguas. Aí a gente vem para cá, porque apesar de eu estar fazendo uma pesquisa sobre educação bilíngue, eu percebi que o decreto não coloca nenhuma das línguas acima a uma da outra. Apesar de a gente chamar língua 1 e língua 2, pelo decreto uma não é colocada como mais importante com a outra, ou de ensino majoritário a outra. E aí eu decidi fazer o foco da pesquisa do ensino de uma das línguas, que é a língua portuguesa para os surdos.

E aí, vem a pergunta para vocês de hoje, de como ocorre um ensino da língua portuguesa para os surdos? Como é esse ensino no chão da escola? Como ocorre o ensino da língua portuguesa para surdos?

Vitória: Quer começar Anne? Você tem mais experiência.

Anne: Não ocorre! Ocorre visualmente! A resposta é essa, não ocorre! Ocorre... Ocorre tentativas! Né?

Vitória: É tão difícil. Eu achava que era tão fácil, e é muito difícil, gente. É muito difícil.

Pesquisadora: Mas quando a gente coloca que é difícil, o que se quer dizer com difícil?

Vitória: É assim, Júlia. O que eu estou vivendo na prática agora. Quando você tenta ensinar alguma coisa pra eles, por exemplo, nesse sentido, tudo tem que ser visualmente falando, então eles vão linkar o visual, vão linkar com a palavra, até o que foi falado lá no sábado, né? E eles vão ter que decorar os símbolos daquela palavra para eles poderem entender o que é. Então é um processo tão difícil, porque mesmo que eles tenham visto aquela palavra, aquela figura, eles sabem o que é, mas aquela palavra, quando eles registram, eles ainda têm dificuldade. Ah, não lembra, é a primeira letra? Aí eles trocam. É muito difícil, porque eles têm que literalmente gravar o símbolo da palavra. A gente tem entradas, né? A gente tem o senso auditivo, que a gente processa auditivamente a palavra silabada. Eles têm que literalmente gravar a letra, gravar a escrita, gravar o símbolo daquela determinada figura. E uma figura, tudo bem. Mas a língua portuguesa é composta em uma frase ou um texto de milhares de símbolos. Então você olha só que complexo que é o negócio, né?

Anne: É só sinalizar a Palavra, não é só sinalizar a Palavra.

É muito mais além do que só isso, né? Júlia, eu, infelizmente, ainda não descobri esse segredo. Estou em busca também, porque assim, por mais que a gente pesquise, né? Que a gente tente ali na prática, mas a receitinha do bolo tá difícil de sair. É, eu não é, seu. A gente tenta, Júlia, é... Eu penso assim, que a gente tenta ensinar o português pro surdo da mesma forma que a gente ensina pro ouvinte. Porém, a gente utiliza os recursos visuais, né? Pra facilitar pra eles. Só que a questão é, o que Vitória comentou aí, pra eles conseguirem a memorização daquele tanto de... Eu vou dar um exemplo de uma frase, pra eles memorizarem uma frase é muito difícil, não é?

Porque assim, às vezes, eles conseguem ali, naquele momento, eles conseguem fazer aquele registro, que ela é escrita corretamente, com o auxílio da gente, né? Mas, no outro dia, se você for perguntar, eles já esqueceram.

Vitória: É, porque não treina, né? O auditivo.

Anne: Você já aconteceu com você? Tá, que nem hoje, na prova de língua portuguesa, na sondagem de língua portuguesa, algumas partes do texto mais

importantes, onde deveriam estar as respostas, então, como aconteceu hoje na sondagem de língua portuguesa? Eu peguei o texto, então tem assim, eu grifei algumas partes, eu coloquei em negrito algumas coisas mais importantes, que eram algumas palavras, chaves do texto para ele poder fazer a compreensão.

Vitória: E mesmo falando que aquela palavra... era daquela pergunta e fazendo e mostrando e desenho, não vai. Não é uma coisa simples. Ah, eu vou memorizar e isso acabou. O processo é muito mais complexo do que... Essa memorização é muito mais complexa. É tão difícil, Júlia. Eu não imaginava que alfabetizar surdo era tão difícil desse jeito. Acompanhar na escola como intérprete, como instrutor, é uma coisa. Quando você ensina a língua portuguesa, que é toda cheia de melindres, manga, pode ser manga de comer ou manga de blusa, escreve da mesma maneira. Mas que deve dar um “tilt” até na nossa cabeça você fica pensando eu fico pensando em eles né?

E como alfabetizar, o recurso que eu faço é o visual, tudo que eu posso é visualmente fazendo, tudo que eu posso é escrito bem devagar para eles poderem memorizando, memorizando. Eu acho que o processo é esse.

Anne: E parece que eles não têm... Sabe aquele start? Por exemplo, eu fiz umas listas lá e coloquei na parede da sala, né? Eu falei, meu, eu tenho que repertoriar essas crianças. Eles precisam estar olhando o tempo todo, eu pensei nisso, pra esse lugar aqui, pra eles tentarem, a gente tava trabalhando a fábula leão e o ratinho. É assim, Julia, essa estratégia eu criei, tá? Se está certo ou não, eu não sei. Ninguém me ensinou até agora.

Eu tô com uma sala multisseriada primeiro, segundo e terceiro ano, né? Como que eu vou trabalhar com essas três crianças em uma língua portuguesa? Então o que que eu fiz? Eu fui lá no planejamento da sala regular, eu vi... Terceiro ano eu tenho que trabalhar a fábula agora nesse primeiro tri. Aí o que que eu fiz? Eu falei, ok. Então, o segundo ano, ele tem que trabalhar frases. E o primeiro ano, lista de palavras. Eu falei, então, ok. Então eu vou pegar a fábula, eu vou trabalhar com os três, a fábula. Da fábula, eu vou tirar a reescrita pro terceiro ano, as frases pro segundo e a lista de palavras pro primeiro. Uma estratégia que eu criei, porque

senão é humanamente impossível você trabalhar um gênero pra cada um, tipo, com temáticas diferentes.

Aí eu peguei, fiz lá uma lista com eles, fiz uma lista de elementos ali da fábula, coloquei na parede. Aí, em outro momento, nós fizemos um leão e um ratinho, são animais. Pré, vamos fazer uma lista de animais, então. Fizemos outra lista de animais. Eu tô trabalhando com lista e tô colando na parede. E olha que tá dando certo, se hoje, eu fui dar a sondagem. Aí eu fui dar a sondagem, aí eu peguei a sondagem da sala regular e dei uma mexidinha pra fazer com eles. Eu faço o mais próximo possível da sala regular. Aí o que eu fiz? Eu coloquei, assim: ditado ilustrado. Aí eu coloquei a fotinha dos animais que eu queria que eles escrevessem o nome. Que aí eles vão bater o olho macaco, elefante, por exemplo. Aí a A. na hora que ela bateu o olho assim na fonte da sondagem, ela apontou a parede na hora. Tipo assim, “ali tem”, eu achei isso legal. Porque assim, em tempos anteriores, gente, as crianças, eles não tinham, sabe? Essa questão de tipo assim, aí ali tem, eu vou pegar, sabe assim.

Então, assim, eu achei legal. E aí ela ficou lá. Tipo, eu fingi que não tava vendo, mas ela ficou lá, copiando umas palavras lá da lista, entendeu? Eu tô aqui fingindo que eu não tô vendo, mas assim, eu gostei da atitude que ela teve. Mas olha como é a cabeça deles. Ok, a primeira parte foi essa. Na segunda parte, ela precisava escrever, eu coloquei uma imagem da fábula lá. A imagem que o leão tá preso na rede e o ratinho tá roendo. Aí eu falei assim, olha, aqui você tem que escrever o que que aconteceu nessa cena.

A gente já trabalhou bastante, a instrutora A. tá trabalhando na Libras, eu tô trabalhando na língua portuguesa, escreve aqui o que que aconteceu nessa cena. Ela me explicou exatamente o que aconteceu na cena em Libras. Só que na hora de passar pro papel, ela não pensou nem em escrever. Aí eu dei dicas pra ela, eu falei assim, o “que que tem nessa imagem? O que é isso aqui?” Aí ela “Leão” eu falei “esse outro aqui”, “o rato”. “E o que é isso aqui que a rede tá pendurada?” “A árvore”. Tá aí, “o leão tá dentro da onde?” “Da rede”. Todas essas palavras a gente tá lá na lista. A primeira parte da avaliação, ela fez, ela olhou. A segunda ficou assim, tipo... Não sei saber o que fazer. Sabe assim, então essas coisas, eu não

entendo, gente, foi no mesmo minuto. No mesmo minuto! Ela não podia pensar, tipo assim, “ah não, vou pegar, olha, tem leão, tem árvore ali, tem rato, né? Tem rede, mas ela não teve esse... Sabe assim? Então, eu acho que a cabeça deles também é uma caixinha de surpresas. Às vezes eu não sei nem o que pensar comigo, mas uma coisa tão óbvia, né? Tipo, não foi, não foi.

Então é isso, Julia, eu tô tentando assim, aí... Eu fiz uma sequência dessa fábula enorme, tanto que eu gastei, Júlia, usei todas as minhas folhas (sulfites) cada vez que me deu, eu estou sem folha já. Eu imprimi um monte de atividade para eles. Eu fiz matemática e língua portuguesa dentro dessa temática. Vamos ver o que vai dar, né? Quando eu terminar de trabalhar, vamos ver o que eles vão trazer para mim. Mas eu estou tentando dessa forma, Júlia, e aí eu vou tentando retomar as palavras com eles. Por exemplo, hoje a gente escreveu sobre o Leão, sobre o Ratinho. Aí amanhã eu vou escrever a mesma coisa, e aí eu vou tentar inserir essas palavras ali, que é para eles irem memorizando. Até um dia que eu falo assim, vai escrever e tal coisa, e eles conseguirem. Mas até chegar lá é complicado, né, Vitória? É bem complicado.

Vitória: Tem aqueles que são mais espertinhos, o A. já se ligou aqui no texto, quando tem letra grande no meio, ou é nome de pessoa, ou é nome próprio, então ele já se ligou, que depois de ponto tem letra, então assim, o A. já está mais, o A. já está além, então no texto ele conseguiu localizar. É isso aí, se ele ia me mostrar as palavras, eu falava, é, cópia, cópia. Ele fazia o sinal, mostrava para mim, e eu falava assim, cópia, cópia. O F. é o que você falou. Sabe, é tipo assim, ó, eu não sei, estava ali, ó, tudo destacado, grifado. E é a mesma coisa que nada. Em Libras ele conseguiu descrever o que precisava, que era a fábula de um conto africano, era um conto africano sobre o sol, que a mulher cutucava o céu, e por conta desse cutucão aí, nasceram as estrelas, enfim. Era mais ou menos isso. E ele não, ele fez em Libras para mim perfeito, só que na hora de colocar no papel, trava. “Ah, eu não sei palavra, não sei palavra”. Então é bem isso, Julia, é a dificuldade da memorização desses símbolos, tantos símbolos.

Pesquisadora: Aí te eu perguntar uma coisa. Quando você diz que você fez essas listas, essas listas na sala, tem o acompanhamento de algo visual?

Repito, que você tinha comentado que você tenta da mesma forma da sala regular, mas que você utiliza recursos visuais, que pelo que eu entendi não tem na sala regular pela questão auditiva, é isso?

Anne: Por exemplo, nós entramos em algumas salas para poder participar de umas oficinas que teve. E aí, eu fico observando o que tem na parede. E aí, por exemplo, numa sala do infantil, tinha uma lista de nomes, de nomes que eram os nomes das crianças, só que não tinha foto deles. Eu não acho legal. Então, para os nossos, eu sempre trago a referência visual. No caso, se eu for fazer a lista de nome, eu estou fazendo a lista de nome das crianças surdas das nossas turmas. Então, eu vou trazer a foto de todos, e o nome junto.

E aí, a lista de palavras, também que eu estou fazendo na sala para colocar lá, também todas têm um recurso visual. Eu coloco sempre a imagem e a palavra. O que eu não trago muito, Júlia, eu gosto mais de fazer essa questão com as crianças bem pequenas, infantil. Eu gosto de trabalhar com eles a questão da tríade, que é a imagem, sinal (imagem do sinal) e palavra. Com os maiores, eu já tiro o sinal. Eu já não coloco mais o sinal. No caso, ali da minha sala, eu já não uso mais. Então, assim, com eles mesmo, é só a imagem e a palavra. O sinal já está na cabecinha deles já.

Então, quando você, com os maiores que você disse, quando você coloca a imagem em palavra, você não coloca o sinal, porque quando eles olham para aquela imagem, eles já associam com algum sinal de algum repertório anterior.

Geralmente eles já sabem que eu fiz lá a lista de palavras com eles, da lista de animais. Eles sabiam os sinais de todos os animais e ficou uma lista bem grande. Então assim, eu não vejo necessidade de você colocar também o sinal. Aí é uma visão minha, pode ser que tenha outras pessoas que pensem diferente. Com os pequenos, eu acho bacana porque eles estão chegando naquele momento, não tem repertório na língua de sinais, então eu acho bacana colocar. Mas com os maiores eu acho que não tem necessidade. Eu parto do princípio que quando eles forem para o mundo, não vai ter nada sinalizado para eles, eles vão ter que se virar, entendeu? Então por conta disso, eu tiro, eu já tiro logo essa sinalização. Eles têm

que se virar, se eles forem no mercado, não vai ter só a palavra lá em língua portuguesa, não vai ter sinal. Então eles já têm que ir se acostumando para a ideia.

Pesquisadora: Entendi. Se você falou que não é só o sinal, o palavra, quando se ensina o português. Não tem como fazer o sinal e a palavra assim, você só pode explicar melhor.

Anne: Deixa eu ver se eu entendo a sua pergunta, por exemplo, eles não conhecem ali o sinal de Leão, vou ensinar para eles a palavra Leão, então eu trago a imagem de o Leão, a palavra Leão e o sinal Leão, mentira, ao contrário, imagem, sinal e palavra, primeiro eles vão visualizar o que é, eles vão associar com sinal e por último eles vão ver ali como que é escrita da língua portuguesa, então eu uso essa tríade.

Pesquisadora: Você falou que quando eles forem para o mundo, eles não vão ter essa dica do sinal, eles vão ter as imagens e eles vão ter palavras. Então, essa é uma estratégia que você utiliza, você traz coisas do mundo para a sala de aula.

Anne: Eu penso assim, não, tudo o que eu vou passar para essas crianças, eu procuro trabalhar em parceria com um instrutor de libras, porque a gente (professoras bilíngues) não ensina libras lá, a gente (professoras bilíngues) ensina língua portuguesa. Porém, eu trago, que nem eu falei para a instrutora de Libras, que vamos trabalhar essa fábula, ela aceitou e ela está fazendo junto comigo. Então, assim... É... Essa questão de a gente trabalhar simultaneamente é favorável. Então, eu trazia uma imagem, por exemplo, eles conhecem, vamos supor... “Caneta. Caneta. Faz uma frase para mim com Caneta”. Eles não conseguiam fazer em libras. Eu não estava pedindo para eles escreverem em português. Em libras, eles não conseguem fazer. Tipo assim, é uma coisa... Ai, “a minha caneta é preta”. Eles não têm essa, sabe assim? Então, assim, quando a gente trabalha junto com a Libras, que é simultâneo, eu acho que é um... Facilitador. Então, assim, a instrutora traz questões que ela está trabalhando toda a questão corporal, com eles. Eles vão lá na frente, eles recontam, né?

Então, assim, eu estou ali junto com ela. Eu estou vendo que ela está fazendo outra para a minha aula também. Eu peço para eles fazerem alguma coisa ali em Libras.

Eu falo, legal. Agora, como que é na língua portuguesa? Vamos escrever? Aí eles vão sinalizar lá. “A minha caneta é preta”. Legal. Como que se escreve caneta, então? Olha só o nó, Júlia. “Ah, não sei”. Vamos lá, vamos escrever caneta, então. A gente faz a datilologia da caneta.

Eu aprendi isso com a Cláudia da UFABC, em 2017 / 2018, que quando ela, ela deu algumas aulas para a gente, de como ensinar a língua portuguesa para a Surdo. E aí, eu trago isso, eu nunca esqueço do que ela falou. Você tem que fazer a datilologia com a criança, a criança faz junto. E aí, não é letra a letra. É a palavra inteira. A palavra inteira: Caneta. “Como que você escreve caneta?” “Caneta (datilologia)”. Aí a criança tem que... Eu aprendi isso com ela: Repete três vezes, olhando. Depois, repete sem olhar. É assim que a criança memoriza, segundo ela. Tá? Escrevi “caneta”. Agora “preta”. Aí você tem que colocar o verbo “é”. Aí você vai explicar para eles o que é verbo. Você tem que escrever frases. Tinha isso também na sondagem. Eu falei, ó, vocês vão escolher alguém. Pode ser qualquer... Eles não têm nem noção. Se você pedir para eles escreverem um nome, eles só sabem escrever o nome do colega do lado. Sabe assim? A. só escreve o nome da E. Escolhe uma pessoa. Ela escolheu E.. Vamos fazer, então, uma frase com E. Vamos escolher um verbo. Entende? Então, eu fiz, tipo, um livrinho com lista de verbos. Assim, eu coleí na parede. Aí dá para levantar. Aí eles vão pesquisar. “O que você quer?” Aí, se ela sinaliza em Libras, a gente vai lá e procura o verbo que ela sinalizou. A gente pega aquele verbo e coloca na lousa. Escreve. E aí, depois, tem um complemento. Que esse é o básico, né? Sujeito, verbo e objeto. Aí, o que que aconteceu com a E.? Aí, ela trouxe um verbo e trouxe um complemento, também, em base, mas eu achei maravilhoso. Porque, assim, a gente está iniciando esse processo. E, assim, A. apesar da pouca idade, ela está no segundo ano. Mas ela é a criança mais esperta da minha sala. Então, assim... Ela pega as coisas rápido. Então, assim, ela conseguiu associar. Assim, eu vou trabalhar mais. Essa questão pretende encher as paredes de mais recursos visuais. Mas, assim, eu estou gostando da experiência.

E o que que eu percebo? Se não tem nada para eles se apoiarem, fica mais difícil o processo. Sabe assim? Aí, vamos acreditar em algo. Eu já tinha feito isso anteriormente. Eu não lembro que ano que foi, quando eu estava com... Terceiro

ano, tudo o que eu fazia, fazia a lista e metia na parede. Tudo o que eu fazia, fazia a lista e metia na parede. E assim, deu-se a dar certo naquela época. Eu falei assim, aí eu vou retomar. É uma coisa trabalhosa, dá trabalho, porque assim, hoje, eu cheguei na escola cedo e eu fiquei a manhã inteira fazendo essa lista e aí depois, na hora da reunião, que não teve reunião, eu estava tentando dar conta do Semanário.

Julia, é muito BO, Julia. Três salas, dentro de uma, é muito BO. Então, assim, eu tenho que fazer três planejamentos, gente. Hoje, eu estava doidinha. O que que eu vou dar em história agora? Aí você tem que abrir o planejamento anual do primeiro ano. O que que vai ter no... Primeiro ano, coloca lá. Não é só você pegar do planejamento e colocar no seu Semanário. Você tem que pesquisar as atividades referentes a isso. Aí você vai na internet, tem atividade pronta para a surdo? Não tem, você tem que criar, porque na internet é tudo de qualquer jeito. Para você trazer o visual, você tem que criar. E isso demanda tempo. Isso demanda muito tempo. Então, assim, é... Eu faço, eu gosto de fazer isso. Só que, para fazer isso, tem outras coisas que atrasam. Infelizmente. Julia, não sei se eu respondi a sua pergunta.

Vitória: Eu fiz isso hoje com o F., fazia a datilologia. Eu lembrei do que a Claudia falou. E por isso que eu fiz assim. Eu falei, meu Deus, eu fiz igual a Anne. Graças a Deus, então, a gente está falando a mesma língua. Ele sabia a letra correta. Eu falei, não, olha aqui para mim. Eu fiz a palavra inteira devagar e de novo. Devagar, devagar. Aí parei. Aí ele foi e ele enroscou só na última letra. Aí eu fiz de novo. Aí ele conseguiu.

Então, eu acho que a gente está fazendo a mesma coisa. Agora, esse negócio da lista, muito legal para a M. e para o J. Eu estou falando que o J. não tem repertório. A M. ainda é aqui (sinalizando com a mão na altura da linha do nariz), o J. ainda é aqui (sinalizando com a outra mão na altura do queixo). Se você me autorizar, eu vou fazer alguma coisa parecida com ele e eu vou usar.

Anne: Eu tenho o arquivo dos verbos.

Vitória: Olha a professora que eu tenho junto. Julia, olha que parceria, cara. Essa mulher devia dar aula. Ela devia dar palestra.

Anne: Quem sabe um dia, né? Não é, Julia? Daqui um tempo, quem sabe?

É isso, meninas. Eu acho que... Eu cheguei a pensar também... Nomear todos os objetos da sala também, sabe? Porque às vezes você fala... Pega a cadeira pra mim, eles não sabem como se escreve cadeira. Eu pensei em fazer isso até. Mas ainda não consegui, porque é muita coisa, né? É muita coisa. E aí... Eu acho que o quanto mais... É... Quem falou isso pra mim? Eu ouvi essa história de alguém, uma família surda. A mãe também é surda. Depois eu vou lembrar o nome pra vocês.

A mãe dele também é surda. E ela deu uma palestra. E ela tava dizendo que ele... Ela ajudou ele na língua portuguesa porque ela nomeava tudo dentro de casa. Ela colocou... O nome no armário, na televisão, na geladeira e em tudo. Então ele foi... Todos os dias ele olhava para aquele objeto e ele via como a palavra era escrita e ele começou a associar. Então, isso facilitou bastante a aprendizagem dele da língua portuguesa. Eu já pensei em fazer isso na sala, sabe? Só que demanda tempo também, né? É trabalhoso. Só que eu acho também que é bacana, porque é um recurso pra eles, eu acho que quanto mais estímulo, melhor. Porque a gente vê que é difícil o entendimento... o entendimento deles.

Vitória: Nossa, cada ideia, né, Ju? Tá vendo? Eu lembro que eu fiz isso lá em 2014. Eu fiz isso na sala de aula porque foi uma professora que tinha falado para mim que tinha visto. A família de um surdo faz um negócio desse. Eu esqueci a Anne falou agora, sabe que não veio assim?

Pesquisadora: Eu já ouvi falar também, eu já ouvi falar dessa estratégia também.

Vitória: fazer para a Anne, vou fazer para a minha sala, vou fazer para lá também, já faço duas, vou lá e tchá!

Pesquisadora: Agora, eu tenho algumas perguntas para vocês duas. Quando eu falo de como ocorre o ensino da língua portuguesa para surdos, quando a gente fala de língua portuguesa, há muita coisa dentro da língua portuguesa, né? Pelo que eu já entendi, realmente, é estritamente, não muda a ideia de escrita, onde vocês trabalham. Mas, de onde parte o que vai ser trabalhado da língua portuguesa com as crianças? Pelo que a Anne pontuou, tem a questão de buscar o que a sala

referência da escola está trabalhando para, sim, trabalhar o mesmo tema. E aí, esses temas são dados pelo currículo da escola, isso?

Anne: Sim, como nós não temos ainda o currículo para surdos, então a gente se pauta no currículo da sala regular, né? Porém, tem muitas coisas que a gente não consegue fazer com surdos. Então, a gente olha ali, ah, isso dá para fazer, e a gente faz. Por exemplo, atividades com pauta sonora, essas coisas não tem como, aí a gente pula.

Pesquisadora: Então, você recebe em um material, um currículo, aí quando vocês observam que é uma atividade de alfabetização, em relação a pauta sonora, vocês não realizam. Mas quando é questão de gênero literário, ou o que vai ser trabalhado em questão da língua portuguesa, aí vocês seguem esse material. E aí esse material é pautado na BNCC.

Vitória: Eu faço também, acho que a Anne também, de acordo com o currículo municipal, vai lá, ó, tem que dar isso, isso e isso. Aí tem lá a separação de sílabas, pauta sonora, não tem como você trabalhar com surdo, você vai para o outro, sei lá, é substantivo, adjetivo, aí você trabalha aquilo com eles. Eu estou na mesma linha da Anne aí.

Pesquisadora: Então é por isso, Anne, que você traz a fala de que tenta da mesma forma que a sala dos ouvintes, mas com recursos visuais e a “mexidinha”.

Anne: Quando eu trago essa questão de que a gente trabalha próximo ao trabalho da sala regular, eu quero dizer o seguinte, é que ao meu ver a gente vai trabalhar com surdo a partir do texto, assim como é feito na sala regular. A gente não pode pegar palavras soltas, tipo aí eu vou trazer palavras soltas para eles, não. A gente parte do texto, que nem parte da fábula, é um texto.

Então, de dentro desse texto eu vou tirar as minhas listas, eu vou tirar várias questões que eu quero, várias atividades que eu quero trabalhar com eles, mas a partir do texto, jamais palavras soltas, porque aí eu acho que não rola.

Uma coisa também que eu percebi é o seguinte, os instrutores, eles trabalham com essa questão. Banco de palavras, campo semântico, eu não acho bacana, mas

quem é a gente é na fila do pão para falar? Ninguém. Então, eu fico quietinha na minha. Eu acho que eles também deveriam trabalhar a partir do texto. A partir do texto, não. A partir de histórias, contação de histórias em língua de sinais. Eu acho que é assim que a língua de sinais deveria ser ensinada para as crianças, contextualizado. Não banco de palavras, gente, porque as frutas, ensinou as frutas. Aí as crianças surdas vão lá para a merenda, eles sabem o sinal de banana, tá? O que que eles vão fazer só com sinal de banana? Eles conseguem formular uma frase para ter uma comunicação mínima com quem quer que seja, com o colega ouvinte, com a merendeira, com a tia da limpeza? Não. Então, eu acho que para mim não faz sentido.

Mas, e aí também é um embate para a gente. Se o porquê? Se eu ensino a língua portuguesa, que é a segunda língua, eles precisam ter pré estabelecido a primeira língua, que é a Libras, porque você não ensina a segunda língua, você tem a primeira.

Então, o que que acontece? Se eles estão ensinando o campo semântico, como que eu vou trazer um texto se, tipo assim, a gente não vai estar falando a mesma língua, entendeu? A gente não vai estar conversando da mesma forma. Então, assim, às vezes tem esses embates. Esse ano, assim, eu consegui trazer a instrutora para mim um pouquinho, né? Estou trazendo aos corpos, ela aceitou trabalhar essa fábula comigo, eu vou trazer outras, outras questões, não sei também se ela vai aceitar, porque ela não é obrigada, mas eu acho que para o trabalho casar, ficar casadinho, a gente precisa trabalhar os mesmos temas e mais ou menos com as mesmas estratégias ali. E às vezes, é o que nem eu falei, aí eles vão ensinar campo semântico, tá? Mas eles não ensinam como formular uma frase em Libras. Aí fica difícil. Como eu vou ensinar a escrita, se eles não sabem a sinalização? Entendeu? Só que a gente não pode falar nada, né? Porque não é nosso papel. E até porque a gente...

Vitória: A gente não aprendeu sobre campos semânticos, você aprendeu língua portuguesa com campos semânticos?

Anne: Leitura de pequenos textos, né, lembra? Então, vamos ler esse textinho, vamos ler esse textinho, vamos ler esse textinho. Através disso, aí você vai fazendo todo esse campo semântico pautado nesses textinhos aí.

É um impasse aí.

Pesquisadora: É, aí só pra eu deixar claro aqui, as crianças surdas da instituição, elas têm uma educação bilíngue, mas há um professor responsável pela língua de sinais e há um professor responsável pela língua portuguesa e outros conteúdos que são vocês. E aí, quando vocês colocam que vocês ensinam a escrita da língua portuguesa, vocês ensinam a escrita a partir do que exatamente. Se, quando, por exemplo, a criança chega e às vezes ela não tem o repertório em libras. Como se coloca essa situação? Eu acho que essa é a pergunta resumida: Como que eu chego na escrita?

Anne: Aí outro nó, que nós estamos passando por isso. Eu tô com uma criança que chegou, não tem nada. A Vitória também tá com o J., que chegou também, não tem nada. E, Fia, você se vira nos 30.

Vitória: Na verdade, eu trabalho como a Anne disse. Chegou criança nova, ele tem que participar de um grupo ali de crianças surdas que estão no mesmo nível que ele. Ó, Libras na Veia, só para esse grupo aqui. No atendimento do AEE, gente, é uma confusão, porque tem o J. que não sabe nada, tem o W. que não sabe nada. Aí você vai misturar o A. com o J., por isso que tá dando briga. Porque o A. tá aqui e o J. tá aqui, (com as mãos apresenta níveis diferentes), como que o J. vai desenvolver se ele não tem Libras pra ele, ele precisava começar de um básico.

Anne: Porque o meu W. não sabe nem o alfabeto, nem os numerados. Ele não sabe fazer datilologia, ele não sabe nada. Agora, eu pergunto, como que eu vou ensinar pra ele? E aí, muitas vezes, o que acontece? A gente acaba fazendo o que não é nosso papel, entendeu? A gente acaba trazendo a Libras, ensinando ali, repertório tendo a criança, porque se a gente não fizer isso, a gente não faz.

Vitória: A gente tá trabalhando outro dia de história, e aí falando sobre o descobrimento do Brasil, que é o início de tudo. Então, o quinto ano é o Brasil

geopolítico e o quarto ano, o descobrimento do Brasil. Não, ao contrário, quinto ano, o descobrimento e o quarto geopolítico, né? Aí, eu trouxe o mapa do Brasil, e aí trouxe uma foto sobre o descobrimento. E aí, eu fiz um pequeno texto sobre o descobrimento do Brasil, e aí, eu fui tentando levar uma coisa com a outra, aí, a mostrar nas palavras, olha, isso aqui se refere a isso, isso aqui se refere a isso, e a colocando, e a fazendo lendo no texto com eles. Mas é bem difícil, é realmente bem complicado esses níveis aí, desses níveis de Libras que eles não têm, né?

Pesquisadora: Então, a barreira da comunicação de não utilizar a mesma língua traz com que isso seja refletido aí no ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo que vocês trazem ali pequenos textos para iniciar com leitura para o grupo, é isso? Para, a partir desses pequenos textos, pequenas frases, irem associando palavras às imagens que vocês vão apresentando em conjunto com esse material.

Anne: O que a gente falou? Não adianta você trazer a palavra solta aqui pra ele. O que adianta eu falar? Você, vamos fazer uma lista de o que tem no armário. Cabide de camisa lá, lá se ele não usa, se ele não conhece, se ele não usa no dia a dia. (Ele) Esquece.

Vitória: Você tem que fazer alguma coisa que faça sentido mesmo.

Pesquisadora: Então, vocês não trazem só questão do que está ali no livro, mas vocês também trazem coisas que são do dia a dia da criança, para ela se apropriar daquilo. Aí isso tanto em libras quanto em língua portuguesa.

Anne: Às vezes a gente programa uma aula, Julia, e no meio daquela explanação, uma criança entra com algum assunto ali, alguma coisa que aconteceu com ele. O que a gente faz? Cara, deixa o que a gente tem a planejado, dá atenção para a criança, vê o que ela está trazendo e aí, a partir de então, a gente pode programar uma outra aula em cima dessa questão que criança trouxe.

Eu acho que eu já comentei com vocês a questão que aconteceu lá atrás em 2000, não sei quanto, eu estava com o terceiro ano, acho que falei para vocês da outra vez ou não, que a gente estava ali todos os dias, a gente fazia a rotina na lousa, o que a gente vai fazer hoje? Nome da escola, meu nome, nome da professora, rotina, para

o café, vamos fazer língua portuguesa, lá lá lá... eu estava com eles já um tempo, todos os dias a gente escreveu a rotina na lousa e aí eu perguntava para eles, tem um dia que eu falei assim, “hoje vocês que vão escrever, vamos lá, nome da escola” aí quando eu fiz (sinalizei) nome escola, todos me respondiam “escola” eu “não, a escola é o prédio, mas aqui tem um nome próprio, qual que é?” Eles não sabiam, para eles, todas as escolas se chamavam escola. Eu falei “gente mas vocês escrevem todos os dias o nome da escola, não, não, não é escola”, todos gente, todos, aí eu parei.

Naquele dia eu não fiz nada, eu peguei e levei eles lá fora, mostrei, a placa da escola foi assim, “o nome da escola é esse, todos os dias vocês escrevem, vocês não sabem, não”, todos os dias a gente escreveu, isso daí deu um projeto. Deu um projeto porque aí com isso eu acabei descobrindo que eles também não sabiam o nome da rua deles, como é o nome da sua rua? “Rua” “não, cada rua tem um nome gente”, aí a gente começou a fazer pesquisa, eles trouxeram da casa deles lá o endereço deles, a gente foi para informática, pesquisa no Google Maps, aí que eles descobriram que cada rua tinha um nome, aí a gente mostrou a casinha deles lá no Google Maps, foi bem legal, e aí a questão do nome das ruas também a gente saiu ali em torno da escola, a gente foi mostrando as placas, pediu uma autorização para as famílias, é claro, fomos mostrando as placas das ruas, olha o nome dessa rua é esse, o nome dessa rua é esse, aproveitamos, mostramos lá a placa das escolas do lado, “tá vendo gente, tudo escola, cada uma tem um nome”.

Então assim, coisas óbvias pra gente, muitas das vezes pra eles não, tipo assim, eles não tem noção, então assim, às vezes eu tô falando isso porque as vezes a gente tem planejamento para aquele dia, mas acontece alguma coisa, surge um assunto que eles trazem e a gente para, porque esse assunto que é de interesse deles vai trazer uma aprendizagem muito mais significativa às vezes do que eu que eu tinha planejado, entendeu? Então às vezes acontece, comigo já aconteceu várias vezes, de parar, hoje eu não vou fazer isso, hoje eu vou fazer isso aqui que eles me trouxeram.

Pesquisadora: Beleza. Bom, obrigada, Anne. Obrigada a Vitória também, que vai analisando junto. Bom, gente, vocês querem trazer mais alguma coisa sobre o ensino do português para surdos hoje?

Vitória: É muita resiliência, né, Anne? E aí, pra você saber que precisa de muita resiliência, né? Oh, Julia, porque não é fácil. É uma língua para eles que eles têm que, literalmente, eles têm que memorizar a escrita daquele símbolo daquela palavrinha, eles têm que memorizar e aí quando eles erram às vezes, por exemplo, o A. que já está mais e o F., eles ficam que com uma raiva de errar.

Eu falei que eu também já errei. Não tem problema. “Não pode, não pode errar” “ok. Calma, é normal errar”. Então assim, eu percebo que eles têm muita... eles querem a resposta rápida. Ah, eu quero esse, eles vão chutando e...

A verdade é que é o que falta a memorização mesmo, né, Anne? O que falta é colocar o dentro da cabeça, abre a gavetinha, puxa a gavetinha, procura, tira, olha, põe a gavetinha, fecha, fecha a cabeça. É bem isso, falta essa questão da memorização.

E eu acho que é muito pior, muito pior para o surdo do que para ouvinte, porque a gente tem a pauta (sonora), a gente fala lá, lá, lá, a gente já sabe o que que é. Agora um surdo, ele tem que fazer duas vezes esse processo. A escrita e o visual, ele tem que lembrar das duas coisas. A gente já está incutida nele, né, nessa questão. Eles não. Então assim, calma, de novo, de novo. E essa questão que a Anne trouxe da palavra, que você soletra (datilografia), né?

M. olha pra baixo R, olha pra baixo I, vai chegar no final da frase e não vai ter mais pescoço. Que abaixa e levanta. Então é bem isso mesmo, é a questão da insistência, resiliência e paciência.

3º Encontro

Pesquisadora: Então esse é o nosso terceiro encontro, aí o nosso terceiro encontro vai ser focado na pedagogia dos multiletramentos, que a gente terminou nosso último encontro falando de como se dá o ensino da língua portuguesa para pessoas surdas, né?

Vocês trouxeram a realidade da escola de vocês e hoje a gente vai falar um pouco sobre as aproximações do multiletramentos com o ensino da língua portuguesa voltado para mudar a ideia de escrita que é o que ocorre também na unidade que vocês colocaram. Então eu trago aqui uma organização. Até peguei uma imagem que explica mais ou menos como vocês falaram, que tem o sinal, a tríade de que a Anne comentou. O sinal, a imagem e a palavra escrita. Coloquei para dar uma exemplificada. Mas aqui quando a gente comenta, com base no referencial teórico da pesquisa, eu trago aqui todo um caminho para chegar no ensino do português na modalidade escrita para surdos. Trago principalmente a Ferreiro e a Soares como referência, porém não somente elas, tá?

Então nós vamos começar com a alfabetização. O conceito que a gente tem de alfabetização, o letramento. Por que dos multiletramentos, né? Entender o que seria esses multiletramentos? E aí, sim, chegar para nossa conversa se realmente se há, ou não, essa aproximação com a educação de surdos.

Eu me baseio bastante na Ferreiro quando a gente comenta sobre alfabetização. Ela coloca que a alfabetização é o conhecimento da língua na modalidade escrita. Então, há diferentes etapas em que a criança vai passando, em que ela vai assimilando esse conhecimento de língua escrita. Porém, há uma crítica ao que ela entende como ensino tradicional do ensino, que é aquele mecânico e acredita que as crianças devem desenvolver a sua própria hipótese. Mas voltando aqui, a própria Ferreiro nas suas escritas, tanto de 1999 quanto de 1993, ela traz já uma diferenciação do que seria alfabetização e o que seria letramento. Então, quando a Ferreiro diz que é alfabetização, é o conhecimento da modalidade escrita da língua. A sua gramática, a sua ortografia. Mas quando eu falo de letramento, eu estou falando de como utilizar a leitura escrita em ambiente social, por exemplo, a modalidade escrita, ela traz ali para uma certa comunicação, vamos-se dizer, na sociedade em que a pessoa está inserida. Então, eu utilizar para me comunicar com o outro nessa comunidade seria o que eu entendo por letramento. Ela faz esse destrincho, essa separação. Já com essa separação, que a própria Ferreiro já traz na década de 90, a gente acaba chegando para o que seria o letramento social.

Ferreiro já iniciou um debate de que a modalidade escrita ao ser utilizada para a comunicação em sociedade, eu estou falando de letramento. Porém, quando eu estou falando de letramento para comunicação com o outro logo numa ação social. Mas há a especificidade, sim, do letramento social e aqui eu trago o Street, que é um autor estrangeiro.

O próprio Street coloca aqui, por exemplo, trazendo aqui para a realidade brasileira. Dentro da realidade brasileira, nós temos diferentes comunidades, nós temos diferentes grupos, nós temos diferentes culturas. E essas culturas diferentes, essas comunidades diferentes, usam a língua escrita para se comunicar de diferentes maneiras, entende? Então, assim, com essa diversidade, com essa pluralidade que ele chama aqui de grupos sociais, há uma pluralidade do uso da língua escrita no dia a dia. Então, um certo grupo vai usar de uma maneira, outro grupo vai usar de outra maneira. E eu tendo isso como consciência, eu tenho que pensar que, pela sua dinâmica, o ensino também deve ser dinâmico, deve respeitar essas pluralidades e essas diversidades.

Ele começa a refletir se quem teria o acesso ao letramento e com quais finalidades. Então, por exemplo, eu sou um grupo, o meu grupo utiliza a modalidade escrita para um meio de comunicação, mas quando eu entro na educação, eu sou ensinada a esse meio de comunicação escrito ou de um grupo majoritário. Entende? Então, ele começa a falar qual é o acesso que eu tenho para o letramento social, para uma comunicação social. E a gente pode trazer isso para a educação de surdos. Quando a gente está falando do ensino da língua escrita, como comunicação para a comunidade surda, nós estamos ensinando a comunicação escrita, que os surdos utilizam em seu dia a dia, que esse grupo, essa comunidade, utiliza ou uma comunicação escrita feita por outro grupo na sociedade que a gente vive. Qual seria o ensino que eles recebem? Qual é o acesso que eles têm? Aí a gente começa a entrar nesses questionamentos. Já pensando nesse letramento social e nessa pluralidade da forma como a modalidade escrita é utilizada para se comunicar em diferentes grupos dentro da mesma sociedade. A gente começa a dialogar com a Rojo.

A Rojo, ela vai trazer uma pesquisa que foi feita também no exterior, feita por um grupo, um grupo chamado o Grupo Nova Londres e ela traz essa pesquisa feita por vários pesquisadores de diferentes países, porém todos de língua inglesa, e eles começam a dialogar sobre como a comunicação é feita na sociedade e que tipos de texto estão presentes. Isso já na década de 90 também. Então os autores aqui estão dialogando e pegando essa síntese de essas realidades mais ou menos próximas. E aí ela coloca que esse grupo traz a pedagogia, eles chamam de pedagogia dos multiletramentos porque há diferentes modos de representação com diferentes linguagens muito mais amplas do que somente a linguagem verbal.

Então o que ele quer dizer aqui? A gente tinha o conhecimento do letramento, que é o uso da língua escrita para o meio de comunicação social. Porém esse grupo e a Rojo começam a falar, que na comunicação social não é usado somente a língua escrita. Há muitos outros meios de comunicação. Temos a comunicação visual, temos a comunicação corporal, temos diferentes comunicações dentro de uma sociedade para transmitir uma certa informação onde nós queremos chegar, né. Então é o que a gente chamaria de multissemiótica, como por exemplo a propaganda. A propaganda ela não traz somente um papel com algo escrito. Ela traz cor, ela traz uma certa imagem, ela traz aspectos que trazem já alguma informação para além do texto. O texto, por exemplo, por si só não comunica toda a informação. Outro exemplo seria a placa de pare. A placa de pare, o visual da placa já nos traz alguma informação e há também uma escrita. Então é um conjunto de informações que traz uma comunicação, não somente a escrita.

Antes de eu ir para a próxima, eu vou mostrar uma outra apresentação que eu tinha feito há um tempinho atrás. Então aqui, ó, eu trago exemplos para ficarem mais claros do dia a dia. Então, quando eu falo de letramento que eu estou falando para uma comunicação social pela língua escrita, eu estou falando, por exemplo, do uso do jornal, o uso do menu de um restaurante que ele só traz a lista de comidas e o preço ali para você escolher o que você vai comer. Dentro de uma escola, eu posso dizer que é uma comunicação de uma sala de aula, eu falo uma lista de combinados, então eu estou fazendo essa lista por escrito e essa lista vai comunicar somente pela modalidade escrita, o que pode ou não pode ser feito naquela sala.

Posso também entrar no ambiente de letramentos, que a gente fala. Lembra que o Street falou que diferentes grupos utilizam diferentes meios para se comunicar, usando a mesma modalidade? Então, por exemplo, nós que somos professoras, a gente tem reuniões pedagógicas. Nós fazemos a ata de reunião para comunicar informações que aconteceram nessa reunião. Mas são todos os grupos que utilizam essa estratégia de comunicação? Não, é uma comunicação específica de um grupo. Então, eu posso chamar de letramentos e eu posso falar que são letramentos diferentes porque são de diferentes culturas, são de diferentes grupos. A mesma coisa, o artigo científico. Quando a gente fala de artigo científico, é um meio de comunicação de uma pesquisa, de um dado que está sendo compartilhado por um grupo específico. São todas as pessoas que utilizam o artigo para se comunicar ou receber informações? Não. Porém, ele é existente e um grupo utiliza muito. A Anne, com certeza, vai usar muito agora. Ela vai entrar no grupo.

E aí, a gente chega nos multiletramentos. Então, por exemplo, eu posso chamar um meme, o meme para trazer informações. Então, eu posso dizer a minha cara no dia da defesa da qualificação de mestrado.

Se eu não tivesse a imagem do gatinho do Shrek, eu traria toda a informação que eu queria trazer com essa frase? Não. Houve uma complementação, imagem e frase. A imagem traz uma informação, a escrita traz outra. É isso que eu quero dizer com complementação. Não são informações repetidas. A mesma coisa aqui, “pesquisadores todos os dias. Se eu tivesse só colocado a frase, por quê? Por quê? Por quê? Ah, aqui está o porquê”. Sem as expressões faciais aqui das imagens, será que eu teria trazido toda a informação que eu quero trazer? Provavelmente não. E também temos aqui a história do em Libras. Temos a comunicação em língua de sinais que traz uma informação. A imagem traz outras informações, porque também trazem um aspecto de cenário, não só do que está sendo comunicado entre os personagens, mas traz a informação de como é o personagem, o cenário do personagem. E nós temos também aqui a escrita, que é uma outra forma de comunicação. Então, quando eu digo multiletramentos, é esse conjunto de linguagens para trazer informações. É uma complementação.

Aí, eu venho trazer o questionamento pra vocês. Trazendo essa questão da diferenciação da alfabetização e do letramento. A ideia de multiletramentos, eu trago uma pergunta provocadora aqui. De que é como utilizar os multiletramentos, né? Esse conjunto de linguagens com a modalidade escrita pro ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, aí eu até acrescento para pessoas surdas. Haveria como utilizar essa estratégia?

Vitória: É, eu vou só começar. Quando você coloca aqueles memes, quando você coloca o meme, quando você coloca a história em quadrinhos, é a questão visual. Daí você parte para uma série de coisas que nem a Anne falou ontem. É, quando você só coloca palavras soltas, eu fiquei com isso na cabeça. Quando você pensa só uma lista de palavras que não têm relação com nada, o aluno vai ler aquilo, vai entender e não vai gravar, enfim. Mas quando você traz alguma coisa que é significativa para ele, como uma imagem, e começa a explicar aquela imagem com pequenas palavras, com pequenos textos, com pequenas, com uma frase, alguma coisa que tenha significado para ele, uma imagem que tenha significado para ele, eu acho que aí vira um multiletramento eficaz, porque ele vai lembrar da imagem e ele vai lembrar da palavra. Então, o que a Anne falou lá, eu tenho uma série de coisas. Eu tenho tudo escrito na parede, eu tenho um monte de coisa na parede. Me explicou na minha cabeça, não sei se é por aí.

Anne: Eu cortei um pouco aqui, Julia, sua apresentação... minha internet não está muito boa hoje, hoje sempre, para ser sincero. Mas assim, pelo que eu entendi também, esse multiletramento é mais ou menos o que a gente faz no nosso dia a dia, com surdos, porque assim como você mesma disse, só a escrita não traz informação completa. E também, se a gente trazer só a imagem, também não vai ser tão eficaz assim, porque o nosso intuito não é ensinar em língua portuguesa, a imagem sozinha não vai trazer a questão do registro da escrita. Então, eu acho que a associação da imagem com a escrita é o que a gente faz, não tem como a gente trabalhar sem o visual, sem as imagens. Então, eu acredito que essa questão do multiletramento faz parte do nosso dia a dia assim, para ensinar a língua portuguesa, na modalidade escrita para eles. Eu acho que é por aí.

Pesquisadora: Quando eu chego aqui, eu falo que os multiletramentos... exatamente. Eu não trago a imagem solta, e eu também não trago a frase solta. Quer ver? Deixa eu ver até se eu consigo aumentar aqui. Agora sim.

Ai, aqui, do meme do gatinho, agora sim, se eu trago isso, a imagem, ela não vai trazer a mesma informação do que está escrito, o que está escrito não traz a mesma informação da imagem, então, por exemplo, se eu tivesse colocado outra frase, é capaz da imagem manter o seu significado, então, por exemplo, pode ser “a minha cara no dia da defesa de qualificação do mestrado”, mas poderia ser a minha cara no dia que eu peço falta abonada, a imagem não mudou, aliás, a frase mudou, mas o significado da imagem não mudou, porque o significado da imagem é diferente do que está escrito, eu complemento, são informações distintas, mas complementa.

Vocês até colocaram na questão anterior, que não se pode colocar algo solto, tem que ser algo que complemente, que conjunta que traga esse significado, né, e aí eu repasso isso para vocês, porque uma fala da Vitória no encontro de ontem foi, não é só palavra e sinal, e a gente está vendo que realmente não é, não é só palavra, sinal, não é.

Então eu tenho que trazer essas questões, porém, eu trouxe também como exemplo os memes e os quadrinhos, porque são meio de comunicação bem presente na nossa sociedade hoje, né, se a gente abre o celular, muitas comunicações e informações são feitas junto com fotos no Instagram, junto com imagens, os memes a gente, muitas vezes a gente acaba sabendo de algo que aconteceu, por exemplo, com alguma pessoa famosa por meio de um meme, né, nesses comparativos, e aí a gente entra na questão da forma de comunicação que é utilizada, e a forma por um grupo específico, e a forma de comunicação que é ensinada em ambientes escolar.

Vitória: É, você colocou a foto do gatinho, né? Se você tivesse até nem colocado nenhuma frase, porque a gente sabe que é um meme, porque você vai estar, “oh, meu Deus, oh, meu Deus”, com aquela cara assim. Mas se, por exemplo, é uma foto, a gente traz essa foto do gato e começa a explicar várias coisas.

Por exemplo, gato. Explicar o gato, nome gato. O que o gato faz? Porque o gato está com esse olho. Você tem gato, como você percebe o gato da sua casa? Você

começa através da imagem, você pode jogar várias atividades pra ele, várias possibilidades através de uma simples imagem. E aí você usa a palavra, o sinal, a imagem junto. E eu achei legal você colocar isso daí, porque às vezes não é um texto, cheio de coisas. Aí, às vezes uma imagem você consegue fazer um texto gigantesco.

Pesquisadora: Sim, exatamente, e é interessante que a Ferreiro também traz no processo de alfabetização, do conhecimento da língua escrita, que o escrever começa pela leitura, e a gente não percebe, mas a gente faz leitura de tudo, a gente não faz leitura só de palavras escritas, só de língua escrita, nós fazemos leitura de tudo, interpretação é leitura, se nós vemos a foto do gatinho do Shrek, nós estamos interpretando aquela imagem, nós estamos fazendo uma leitura daquela imagem, ou do sinal do trânsito, ou de alguma cena que está acontecendo num filme, é uma interpretação, é uma leitura da cena. A mesma coisa com a língua escrita, nós começamos pela leitura para compreender aquela ortografia, aquela gramática, para então nos apropriarmos de alguns conhecimentos, para assim irmos para a escrita.

O interessante aqui dos multiletramentos é que a verdade, se eu posso utilizar a imagem para destrinchar outros conteúdos, outras propostas, outras atividades, mas o meme por si só eu posso trazer a interpretação e a leitura do meme, e pedir para depois eles fazerem uma escrita, por exemplo, ou colocar o meme como a imagem do meme e usar auxiliando a fazer uma interpretação do que está escrito, então se eu for ver o gatinho, eu sei que vai ser, eu vou ler uma situação ali, em que a pessoa vai estar pedindo algo, que é uma cena do gatinho assim, pedindo algo, com cara de dó do tipo por favor, então ele já vai entender que é esse sentido, de tá pedindo alguma coisa, não é uma situação em que a pessoa esteja conseguindo o que quer, então ele tá lendo o ambiente antes de interpretar o português.

Por que eu estou explicando isso? Que a imagem traz uma informação, mas escrita atrás outras e eu posso destrinchar atividades tanto da escrita quanto da imagem sozinhas, destrinchar e fazer atividades, mas eu posso também utilizar o meme como ele completo por ser um meio de comunicação atual, principalmente no grupo de crianças, uma comunicação até nos próprios reels do Instagram, que tem aqueles videozinhos curtinhos também.

E aí que eu chego numa questão de letramento digital, que lá no primeiro encontro a Anne me perguntou qual seria a minha ideia de produto, e aí eu estou trazendo aqui uma ideia, uma sugestão, e eu digo sugestão porque ela pode mudar completamente, pode nem ser jogo, porque nós vamos construir aqui juntos um novo, uma nova ferramenta de trabalho, né? E eu trago letramento digital justamente porque quando eu estava lendo sobre a pedagogia dos multiletramentos da Rojo, a Rojo traz que o jogo digital em si ele faz parte do cotidiano atual, porque há muitas ferramentas digitais, nós mexemos com o celular, nós mexemos com o computador, nós estamos mesmo agora numa reunião online, então o acesso ao digital precisa ser democratizado, vamos dizer assim, né? A informática muito tempo atrás começava com o início do mouse e na construção de documentos e tudo mais, porém, vai muito além disso, né?

A Rojo traz que a criação de um jogo digital, que seja bilíngue, proporciona tanto um letramento, pode tanto proporcionar um letramento de português na linguagem, na língua escrita, como também um letramento multissemiótico. Então, quando eu digo que eu faço leitura de tudo, porque tudo que eu faço em interpretação é uma leitura, então eu vejo a foto por si só e eu faço uma leitura daquela foto, eu trago a interpretação para aquilo. Quando eu falo, trago a cena de um jogo, a criança vai ter o aprendizado de um letramento da imagem da cena do jogo, ao mesmo tempo que ela vai ter que interpretar o que está sendo escrito com o apoio da Libras, que vai estar sendo feita em paralelo à escrita. Então, traria essa questão do letramento multissemiótico, que é multissemiótico porque traz imagem, traz texto e traz a Libras para a criança surda.

E aí a ideia deste jogo que eu tive, vejam o que vocês acham, porque aqui é para abrir ideias, gente. O céu é o limite! Que o jogo será composto por fases. Então, pensando que a cada avanço que se tem em uma aprendizagem da língua portuguesa, que é o objetivo do jogo, na modalidade escrita, ele passa para a próxima fase. E aí vai ficando mais difícil e assim por diante. Pensando que nós estamos trabalhando principalmente com o ensino fundamental, o processo de associação, e a gente utiliza o BNCC e a BNCC é focada no ensino de língua portuguesa até o terceiro ano, no que eles chamam de alfabetização e letramento.

Porém, se a gente for ver o letramento como comunicação, a gente vai até o quinto ano. É pensar em cada fase ser atrelada a um ano do ensino fundamental.

Então, por exemplo, uma criança de primeiro ano iria começar a primeira fase do nível fácil seria para quem está começando o ensino fundamental, o nível médio seria para aquela criança que está realmente já em processo e a fase difícil seria o nível difícil, seria para aquelas crianças que estão refinando o seu conhecimento inicial de língua escrita portuguesa. E aí dentro desses níveis haveriam as fases de progressão, em que eu preciso acertar e assimilar uma informação para ir para a próxima. O que nós faríamos juntos aqui se você topassem essa ideia é que a temática desse jogo, em que a gente escolhe uma comunicação escrita que é utilizada pela comunidade surda para que seja trabalhada em cima disso, pensando no letramento social que a gente viu em Street e que cada grupo utiliza a forma escrita para se comunicar.

Então identificar qual seria a forma escrita que a pessoa surda utiliza em sua comunidade no seu dia a dia para a partir disso ensinar a língua portuguesa dentro de um jogo digital. E então, acordando o jogo com a BNCC, você vê os anos iniciais do ensino fundamental, em que o foco é o letramento da criança nos anos iniciais. Porém, nós estamos falando de uma educação bilíngue e estamos falando de um jogo para crianças surdas.

Então, qual seria a ideia deste jogo? Que, ao mesmo tempo, em uma parte da tela, eu tenho, por exemplo, a escrita do texto na outra metade da tela vai ter uma pessoa surda para a autoidentificação, vai ter uma pessoa surda fazendo a Libras das informações que aquele está no texto, para ter essa associação e essa diferenciação, porque não vai ser uma a Libras em que vai ser palavra por palavra, nem frase por frase, mas vai ser a mesma informação. O que vocês acham?

Anne: Bom, Júlia, é mais ou menos assim que você está pensando. Você vai colocar ali uma frase, digamos, e aí vai ter uma janelinha de intérprete, é isso?

Pesquisadora: Isso, só que a janela pegaria metade da tela, não seria pequenininha, tipo, propaganda eleitoral. Seria metade e metade. Então, por exemplo, nós percebemos que a comunidade surda utiliza muito mensagem e

bilhete para se comunicar. Então, a gente vai fazer um enredo em que seja envolto de um bilhete ou de um convite de aniversário, vamos supor. E a gente vai criar fases com base nesse bilhete, em que seja a primeira fase receber o bilhete e no final seja ir à festa de aniversário, um exemplo, tá? Durante toda e cada fase em que eu vou passar um texto aqui com as regras dessa fase, o objetivo dessa fase ou o que a criança tem que fazer nessa fase, eu vou ter na outra metade uma pessoa sinalizando exatamente a mesma informação. Mas aqui respeitando a gramática da Libras e aqui respeitando a gramática portuguesa, né? E ao mesmo tempo, então, que eles estão tendo o acesso da língua portuguesa, eles vão ter que extrair informações da língua portuguesa para a passada de fase, mesmo que tenha Libras. Então, vai ser utilizada estratégia de leitura, estratégia de associação, né? E assim por diante.

Anne: É interessante mesmo, porque quando você coloca, tira um em capa daquela micro janelinha. Às vezes você tem que fazer a pinça para poder enxergar, né, Júlia?

Vitória: A tela inteira começa a ter bem mais visual, né, Anne? Bem mais interessante, principalmente na questão da otimização do letramento.

Pesquisadora: Exatamente. E aí é numa questão de que eu acabei pesquisando os jogos bilíngues que são existentes, né? E acabei me deparando com uma pesquisa que até foi feita pela Kate, da UFABC, que ela mesmo fez e foi levantado menos de 20 jogos com essa realidade, né? Porque a verdade é que todo jogo que é feito para a pessoa surda, que tem a língua portuguesa, ou até não, pela questão das informações visuais, e assim caiu. Mas que traz as informações visuais, uma criança ouvinte vai conseguir jogar. Mas não é todo jogo que é feito para a pessoa ouvinte que vai conseguir, que uma pessoa surda vai conseguir jogar. Não há uma democratização desses jogos, né? Uma sensibilidade desses jogos. Então é ali em aumentar o número de jogos que são para o público surdo em foco, porém pode ser jogado por outras crianças, né? E aí se a criança for ouvinte souber o conhecimento da Libras, o conhecimento da língua portuguesa, ela pode usar o contrário, né? Utilizar a língua portuguesa para aprender a Libras, né? Respeitando as suas gramáticas singulares, né? E diferentes.

Eu trago até um exemplo, deixa eu ver se eu encontro. Aqui, né? Deixa eu ver se eu vou conseguir compartilhar. Peguei aqui um exemplo de um jogo até da Kate Kumada. Então, ela traz aqui o jogo, tá vendo a janela aqui? A minha ideia é que ela fosse maior mesmo, fosse metade mesmo aqui. E a escrita, e temos, além da escrita e além da libras, a imagem aqui de fundo toda, a ambientação já traz alguma informação. Então, eu sei que vai ter algo em relação com a química, que talvez traga elementos, vai ter ciências. Então, eu vou ter que fazer experimentos e assim por diante, né? Eu já posso trazer algumas informações que depois eu vou descobrir se são verdadeiras ou não, né? Trago uma narração visual da história. Eu tenho a parte escrita na língua portuguesa seguindo as regras gramaticais portuguesas e eu tenho aqui uma pessoa sinalizando exatamente as mesmas informações que estão aqui. Porém, respeitando a gramática da Libras, em todos os seus parâmetros. Sempre vai ter uma parte escrita, mas também a libras. Vai trazer as mesmas informações.

Como o objetivo do jogo seria o ensino da língua portuguesa, é claro que os objetivos de cada fase vão ser voltados para um determinado aprendizado, né? Um determinado objetivo da língua portuguesa. Então, pode ser, tá vendo aqui, é o jogo, né? Aí, aqui a gente vê que os próprios personagens são do ensino médio, são adolescentes, são amigos e tudo mais. A ideia é o nosso jogo, já que é o início dos anos iniciais, fossem crianças, fossem personagens da mesma idade do grupo que a gente quer atingir ali, por até identificação mesmo. Seguindo aqui no jogo lembra aquela imagem central, não falou nada de que a gente vai fazer experimento nesse jogo, que a gente vai ter química, que a gente vai ter algo relacionado a isso, mas eu já “pesquei” essa informação só com a imagem. Por que eu tô dizendo isso? Porque como a gente vai criar desafios para as crianças no jogo, ela vai utilizar todas as informações do jogo para conseguir acertar. Ela vai usar a Libras, ela vai usar o português, mesmo que em aprendizado, e ela vai usar a imagem. A expressão dos personagens, tudo.

A minha pergunta seria se vocês topariam fazer essa construção comigo. Eu já meio perguntei se haveria universitários que saberiam fazer esse jogo porque eu não tenho esse conhecimento. Mas o plano seria a gente fazer um jogo. E aí os próximos três encontros. A gente falaria sobre a construção dele.

A gente falaria sobre os personagens, sobre a temática, sobre os objetivos da língua portuguesa que nós queremos ensinar nesse jogo. Então a gente faria um primeiro encontro determinando qual o objetivo do jogo. A ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita. Mas o quê? Dentro disso. A identificação de nome próprio, a identificação de sistema de escrita, uma letra maiúscula, letra minúscula, ou a associação de leitura de memorização de palavras. Qual seria o objetivo de cada fase? E assim a gente vai.

A ideia é realmente se vocês toparem fazer isso, a gente fazia a parceria com um grupo que tem na USCS para jogos educativos. E aí eles faziam essa parceria com a gente. E eles conforme a gente ia dando essas informações do jogo, eles faziam a construção dele como um jogo educativo, ele podendo ser jogado tanto no computador quanto no celular. Porque assim a gente pode utilizar tanto para o ensino na escola como a gente pode mandar, vamos dizer, como lição de casa para as famílias. E as famílias tendo acesso a esse jogo, quem sabe, não as provoque para o aprendizado da Libras, já que elas já teriam um conhecimento da língua portuguesa. Pensando nos multiletramentos, que a gente traz bastante, que é algo que é feito na língua, no ensino de surdos, que é trazer outras linguagens além da escrita para o ensino, no caso a linguagem visual para o ensino do escrito. Então é algo que já acontece. Porém a gente traz um letramento que é de interesse das crianças, que é o jogo, para trazer desafios para eles terem também esse aprendizado. Ainda utilizando a imagem, uma estratégia que já se utiliza, que é o visual com o escrito.

Anne: Eu sou uma analfabeta digital, eu vou falar muito, muito com pouquíssima propriedade sobre isso. Não sei. Em casa quem me salva são as minhas filhas.

Pesquisadora: Não sei, mas é isso que eu estou falando. O nosso papel aqui enquanto grupo é o quê? A gente vai determinar a personagem. Então como vai ser essa personagem? Ah, vai ser uma menina de por volta de 6 anos e ela vai ser fisicamente assim, assim, assim, assim. Aí a gente vai anotar e a gente vai entregar para outra pessoa fazer.

Vitória: Não, não, tudo bem, mas eu falo assim, eu jamais teria essa ideia, eu acho que eu não tenho essa ideia tão feita. Vou fazer um jogo, ter estratégia para o jogo,

que é uma coisa que eles gostam. Então, assim, então, não, eu não vou dar aquilo. Então, foi uma sacada muito legal, Júlia. Eu achei top também. Júlia, e esse grupo da universidade, você tem noção de preço enquanto que eles cobram para fazer?

Pesquisadora: Então, eu conversei com eles, aí eles me falaram, ah, qual o financiamento? Aí eu falei: essa é uma pesquisa de mestrado. O objetivo é que tenha um problema na sala de aula, que é uma barreira para o ensino da língua portuguesa. Essa seria uma ferramenta para ver se diminui essa barreira. Então, como está vindo de um interesse pessoal, de vivências minhas, o financiamento não existe. Aí eles conversaram entre si e eles falaram que se não afetasse os estudos e trabalhos deles, que eles tinham que entregar, eles topariam fazer voluntariamente. Mesmo porque eu falei para eles que, obviamente, os créditos seriam dados a eles, né? A gente faria a ideia, a formulação do que a gente gostaria que tivesse, mas a montagem do digital mesmo seria totalmente deles mesmo. É um conhecimento específico, né?

Anne: Deixe-me te perguntar uma coisa. Você que está bem já aprofundou os estudos nessa questão do multiletramento. É, porque eu fiquei sabendo também recentemente, né, quando eu vi você dizendo, porque até então eu não conhecia também. Então? Quando a gente traz a questão da imagem lá, da escrita, se a gente insere mais alguma coisa aí, continua sendo um multiletramento, porque a gente faz muito isso, né, Vitória?

Eu trago uma imagem, trago uma escrita, faço a explicação daquilo ali o que eu quero, o que eles têm que fazer, qual que é a comanda, e às vezes eles não entendem, você está lá, de novo, de novo, de novo, de novo. Às vezes, o que eu faço? Eu faço tipo um teatrinho. Ah, tá, vamos fazer assim. Eu fazia muito quando era o com instrutor de Libras, quando ele era meu, meu par, meu parceiro. E aí a gente pegava, vamos supor, se fosse uma situação, um problema. Envolvendo duas pessoas, eu incorporava uma e ele incorporava outra. E aí a gente fazia um teatrinho, tá, aí. Porque é uma cena. É uma cena. E aí também, no caso, entra também no multiletramento.

Pesquisadora: O multiletramento fala de múltiplas linguagens. O multiletramento diz que a língua escrita é uma linguagem, como a dança, como expressão corporal,

como foto, como filme, tudo isso, cada uma dessas é linguagem. E a gente tem utilizado mais de uma linguagem para comunicar as coisas hoje em dia. Porque nós, por natureza, sendo surdos ou ouvintes, somos seres visuais. A gente se comunica visualmente, mesmo se a gente não percebe.

Então, a pedagogia dos multiletramentos diz que desde o nosso nascimento, nós assimilamos muitas coisas ao nosso redor pelas comunicação que é feita ao redor, por exemplo, como muitos adultos, quando não seja alfabetizado, podem não saber ler, mas eles sabem, se eles veem lá na propaganda o sabão em pó, eles sabem. Porque tem a linguagem do logo das marcas. Então, isso é uma linguagem, isso é uma transmissão de comunicação, isso é um multiletramento também. A questão das placas de trânsito, a questão da propaganda mesmo, quer ver? São informações complementares, né? Quando tem mais de uma linguagem utilizada para comunicação, eu chamo de multiletramento, né?

Vitória: Duas já são multiletramento. Se tivesse duas linguagens, ah, então eu conhecia como letramento, não como multiletramento.

Pesquisadora: O multiletramento traz de diferenciar é que ele traz a questão da cultura, né? Então, por exemplo, até, eu não preciso nem falar da comunidade surda, porque eles não falam tanto da comunidade surda. A Rojo traz muito isso. Quando a gente trabalha com culturas, uma sociedade tem culturas diferentes, o Brasil, então, pelas comunidades até Ribeirinhas, comunidades indígenas, étnicas diferentes de imigrantes e tudo mais, nós temos muitas culturas dentro do nosso próprio país. A comunicação é diferente. O Street coloca lá no letramento social, eu trago diferentes formas de expressar o que eu quero expressar com você. Então, eu utilizo diferentes ferramentas para passar uma certa informação. Então, se eu sou de uma cultura, você é de outra cultura, nós trabalhamos ali com todas as ferramentas que nós temos para nos comunicar. E são ferramentas diferentes, né? Porém, ao mesmo tempo, há muitas ferramentas visuais, muitas ferramentas que são universais, muitas delas multissemióticas. Por isso que hoje, como em marketing, propaganda e tudo mais, se usa muito visual, né?

Anne: É, um Mzinho lá do McDonald's, não precisa falar que lá tem um... Vê, eu tive só um M e já sabe que é o mais alto. Mais as cores, né? Como elas marcam

também a questão do marketing vermelho e aquela coisa que fome pra vermelho lá, né?

Vitória: Nossa, muito legal essa questão aí, Júlia. Jamais, eu não é mal sabia também, não, que é chamado de multiletramentos.

Pesquisadora: Quer ver a propaganda de sorvete, por exemplo, “quando crescer quero ser como ele”, né, do picolé que quer ser o cascão, essa é uma propaganda de sorvete e em nenhum momento dessa escrita do português eu tô falando que é sorvete o que me diz que é sorvete? a imagem? Aí tem a imagem está vendendo o sorvete a escrita é uma complementação, mas a imagem mesmo tá fazendo essa venda isso acontece muito, ainda mais no Instagram a gente tem mais acesso, né as propagandas todas que a gente recebe no Instagram são visuais. Outra aqui, falando de sorvete e em nenhum momento tá escrito os sabores do sorvete o que me diz que o sabor do sorvete é a imagem, baunilha, misto, chocolate, então isso é uma comunicação que eu vou dizer que é multiletramento eu tô trazendo aqui o valor “4” sem dizer o sorvete custa 4 reais eu só coloquei a foto do sorvete e 4 reais.

Vitória: Julia, você está falando um negócio aí, eu vou só complementar. Eu trabalhava no [REDACTED], você já entrou lá? Você já teve oportunidade de entrar lá?

Minha pior experiência, um dia eu vou explicar pra você por quê. E aí de uma lanchonete assim, é enorme, o cenário do Brasil é gigantesco, tem cinco andares, é um prédio em forma de T, e lá no final, assim, tem um restaurante bem grande, tinha uma placa bem grande, assim, em cima da caixa, muito grande mesmo, com os nomes e os valores. O surdo chegava lá e ficava perguntando, “que que é aquele, o que é aquele?” E ela tinha que explicar, ela não sabia (Libras). Qual foi a sugestão de um surdo, coloca uma foto igual ao McDonald's, põe uma foto do que quer pra gente, resolveu o problema da lanchonete do cenário. Umhas fotos, assim: x-salada, tá foto x-salada, cachorro-quente, pastel... resolveu. Aí olha que a galera tá no [REDACTED], não é um surdo que tá começando agora, infantil, primeiro, segundo ou terceiro ano, parte quinto, como o J., agora que não tem, né?

Pesquisadora: A Rojo coloca que muitos dos nossos conhecimentos prévios quando a gente chega na escola, vem por conta dos multiletramentos que nos está

ao redor desde o nascimento, que é tudo o que está ao nosso redor traz uma comunicação de alguma forma para nós, seja a imagem, seja a cor, né, o trânsito com as cores, né, do semáforo, verde vai, vermelho para. Pode ser uma criança que ninguém explicou para ela, mas se ela está, ela convive em um ambiente que tem semáforo, ela vai saber que vermelho é “parar”, mesmo sem ninguém ter falado para ela, essa é uma comunicação, então quando a gente traz isso... é uma questão de trazer essa estrutura, acho que mais para visual, né, porque é algo que já acontece na escola, acho que é mais para trazer a frente de que a gente utiliza essa estratégia para o ensino, com surdos principalmente. Muitas estratégias que são, aliás, as estratégias que são utilizadas com crianças surdas são muito benéficas para crianças ouvintes também, que são a comunicação da sociedade aqui, o letramento social que o Street coloca, a comunicação que eu tenho no meio da minha sociedade, no cotidiano, a propaganda do sorvete, é algo que eu posso utilizar para fazer um ensino democrático dentro da escola, trazer algo da rotina, e algo que tem na rotina de todas as crianças, ali, todas elas passam por uma propaganda, todas elas quando verem isso aqui. Eu posso trazer a questão da escrita na propaganda, “o dia da felicidade” na propaganda do sorvete, “ah, por que felicidade?”, aí eu trago a questão da interpretação, o que que nessa imagem me traz felicidade, “ah, e sorvete é gostoso, o sorvete é mó bom”.

Anne: No caso, a felicidade é porque a casquinha aí tá um real, e é caro ver um sorvete do Chiquinho.

Pesquisadora: E 24 de setembro, pra ir no chiquinho. Mas tá vendo? E aí, de novo, traz outras informações. O logo do chiquinho, diz que é no chiquinho, né? O limão pode demonstrar que é um sabor diferente. A imagem traz informação de algo que não está escrito. Essa é a questão dos multiletramentos. Isso é uma interpretação de uma comunicação que é atual. É utilizado banners assim, também, pra propaganda.

Vitória: Eu mostrei a primeira atividade que eu fiz com a M. e o J. não estava ainda, foi com a M. Eu peguei cartaz da vacinação infantil.

Não tinha uma escrita, tinha um Zé Gotinha, um monte de criança e assim, olha como são as coisas, né? É falta de conhecimento, a M. não sabia o que era aquilo, e

tava lá, dia da vacina, tava lá sábado, dia tal. Então ela só sabia que aquilo lá era um dia, era algum dia, ela falou, ó, isso aqui é um dia. Porque ela conhece a barra. Mas ela não conhecia o Zé Gotinha, ela não sabia o que era a vacinação. No caso do Zé Gotinha, tem tantas crianças que vão no posto, por exemplo, e vem lá o cartaz do Zé Gotinha,. Então talvez conheçam, né, falarem que é um dia da vacinação, sei lá, adulto, eu conheço porque cansei de tomar isso aí quando era criança. Mas M. não sabia o que era.

Anne: 13 anos ela tem já, né?

Pesquisadora: Utilizar esse conceito dos multiletramentos de diferentes linguagens expressarem a mesma informação e informações complementares pra otimizar o ensino da língua portuguesa pros surdos, com o interesse para eles do jogo digital. Aí a gente, se vocês toparem, aí a gente utiliza os próximos encontros pros detalhes desse jogo, né? De como realmente será esse jogo.

(Participantes 1 e 2 toparam o desenvolvimento de jogo digital em seguida encerramos o encontro).

4º Encontro

Pesquisadora: Então, vou compartilhar a minha tela, tá bom? Estamos aqui no nosso quarto encontro já. Como a gente conversou no último encontro, aliás, desde o primeiro, a gente vai fazer seis encontros no total, sendo três encontros para entender melhor a questão da escola de trabalho, em que trabalha, e os outros três encontros para a gente falar do objeto de aprendizagem.

O foco do estudo de hoje é a concepção de objeto de aprendizagem para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos. Aí, retomando um pouquinho do que nós falamos no encontro passado, a gente vai trazer aqui um objeto de aprendizagem que visa um jogo educativo digital bilíngue para crianças surdas ou com deficiência auditiva usuárias da Libras, o qual contribuirá no processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Esse jogo tem como objetivo o uso da língua portuguesa na modalidade escrita e da Libras de maneira

contextualizada, buscando inibir o contato com ambas as línguas de maneira fragmentada.

Então, o que vocês comentaram para mim no encontro passado foi que o ensino da língua portuguesa não fica baseado em palavra, sinal e sinal e palavra, associações assim, mas traz uma contextualização daquilo, seja por base numa história, seja por base no conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula. Então, é isso que a gente quer dizer aqui de maneira contextualizada. Então, vai ser trazido, por exemplo, como um slide que tem esse texto, em que vai ter um contexto da escrita, que vai ter também a Libras nesse mesmo contexto, entendendo que há uma pluralidade de sinal, aliás, um sinal com uma pluralidade de interpretações, com base no que ele é feito, como também em português. Em português, o exemplo da palavra manga, manga fruta, manga de roupa, depende do contexto, como também sinais em Libras. Então, utilizando de maneira contextualizada para entender o significado pertinente. E aí, a gente vem aqui para a educação, inclusive, por meio do uso de jogos digitais. Eu citei nos encontros anteriores as pesquisas da Kate Kumada, que tem um grupo de estudo ativo, utilizando jogos educativos digitais, e ela, junto com Navarro e o Batista, apontam que os jogos digitais beneficiam a educação inclusiva, por conta justamente dos letramentos multissemióticos.

E aí, a gente retoma a questão da pedagogia dos multiletramentos do encontro passado, em que nós interpretamos a linguagem multissemiótica de multimodalidades, multimodal. Então, como, por exemplo, a propaganda da casquinha de sorvete que a gente viu. É uma propaganda multimodal, multissemiótica. Temos um texto, temos a imagem e temos o enredo completo de interpretação. Então, eles salientam o quê? (a seguir leitura de citação presente no slide) “Desse modo, para uma efetiva educação inclusiva, e a que lê-se também a inclusão digital, dos surdos, é essencial a busca de equiparação de contato com a sociedade letrada, de forma coerente com a era digital em que esses aprendizes estão inseridos”.

Então, eles abordam aqui que a gente tem que ter uma realidade que nós estamos numa era digital. E a partir do momento que nós estamos numa era digital, o ensino tem que ser coerente com o letramento que é utilizado nesse ambiente, né? Então, a

partir do momento que nós buscamos pela equiparação desse letramento utilizado na era digital atualmente, nós estamos incluindo os surdos, por meio da educação.

Batista, Kumada e Navarro apontam para a escassez de jogos educativos digitais para surdos entre 2006 e 2018, sendo que a maior produção foi em 2014 com 5 jogos digitais. Isso demonstra a relevância desse jogo, pois o produto educacional proposto visa enriquecer o campo de jogos educativos digitais para surdos. Quando eu trouxe essa proposta, eu comentei que foi feito pesquisas, a pesquisa principalmente aqui de Batista, Kumada e Navarro, sobre jogos digitais bilíngues, ou jogos digitais voltando para o público surdo ou com deficiência auditiva usuários da Libras. E eles fizeram até 2018, porém até 2018 haviam poucos.

Mas então, aí o foco de hoje é a concepção do objeto de aprendizagem, que é o que a gente diz que é o nosso produto, né? O que vai ajudar a solucionar os problemas que nós encontramos... Coloquei como o foco do objeto de aprendizagem nosso, que é como o estudo ele visa, ele está visando um jogo educativo digital, que eu coloquei no encontro anterior. Tanto para crianças surdas, com deficiência auditiva, usuárias da Libras. O qual contribuirá com o processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, e esse jogo utilizará tanto a Libras quanto à modalidade escrita da língua portuguesa, de uma maneira contextualizada. Buscando inibir o contato com ambas as línguas de maneira fragmentada, né?

A gente falou no encontro passado de pedagogia dos multiletramentos, em que nós vimos que toda a nossa volta nos traz informação. Tudo à nossa volta, nós interpretamos de alguma maneira que nos trazem alguma informação. E aí, quando nós falamos de letramentos multissemióticos, nós estamos falando que vai trazer tanto informações de maneira escrita quanto visual. Pela própria linguagem do jogo digital. E aí, eles salientam aqui que para uma efetiva educação inclusiva e também inclusão digital dos surdos, é essencial a busca de equiparação de contato com a sociedade letrada de forma coerente com a era digital, em que esses aprendizes estão inseridos.

Então, a gente também falou sobre o letramento social no encontro passado, em que a gente utiliza o meio como eles se comunicam, a forma como eles utilizam a língua pra se comunicar pra fazer o ensino dessa própria língua. Na modalidade

escrita. Então, utilizar o próprio meio em que eles estão inseridos, em que eles estão contextualizados, né? E aí, traz aqui uma questão de inclusão digital, quando a gente reconhece que estamos numa era digital e a utilizamos nessa educação do surdo. Eu estava colocando aqui nos estudos mais recentes sobre jogos educativos para pessoas surdas e crianças surdas, né? Feito que foram muito poucos, nós criamos um jogo educativo digital, bilíngue, para este público. A gente estaria enriquecendo esse campo e proporcionando um novo produto não só para nós, mas em âmbito nacional, já que a Libras é uma língua nacional. Então, aqui eu revisito a ideia do jogo educativo digital bilíngue.

A criação de um jogo digital bilíngue também proporciona um letramento multissemiótico da Pedagogia dos Multiletramentos, que é para fazer um diálogo com um slide anterior, o jogo sendo no computador, ele possibilita acessibilidade e usabilidade em âmbito nacional. Então, eu coloco a possibilidade de que qualquer pessoa, ou a usuária da Libras, possa baixá-lo no computador. Sendo aqui da nossa região, né, do grande ABC Paulista e cidade de São Paulo, quanto, por exemplo, em outras regiões brasileiras, Isso traz acessibilidade e a usabilidade e que só precisaria de internet no momento do download e da instalação. A partir do momento que o jogo está instalado, não é necessário ter internet novamente, porque ele rodará normalmente no computador, né? Também coloco aqui a possibilidade de que o jogo esteja disponível tanto para o computador quanto para o celular. Tá bom? Como o aplicativo. A gente está falando de multiletramentos, então nós vamos usar diferentes tipos de letramentos. O letramento da língua portuguesa na modalidade escrita, o letramento da Libras, mas também um letramento visual, em que proporciona uma autonomia dos jogadores. Mesmo existindo ali em uma fase de aprendizado, tanto de ambas as línguas da educação bilíngue para os surdos, a própria linguagem visual, o que eles vão ver na tela do jogo, vão dar algumas informações de como seguir, por exemplo, se acertou ou se errou, ou se vai para frente e vai para trás, se está de dia, se a história está passando de dia, se a história está passando de noite, quem é o personagem principal, quem é o amigo do personagem principal, isso tudo são leituras que as pessoas poderão ver, que as crianças poderão ver apenas olhando para o jogo. E aí, a partir do momento que

eles vão se apropriando e aprendendo a língua portuguesa na modalidade escrita e a Libras, eles vão tendo acesso a mais informações desse enredo.

Nós chegamos aqui na nossa parceria que se chama a equipe Hard Diggers. Hard Diggers, eu até chamei eles para participar de nossos próximos encontros, mas é uma equipe que é formada tanto por professores como estudantes de jogos digitais da USCS, que é a Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Eles me colocaram que, a partir da nossa ideia, das coisas que nós fomos decidindo, eles vão vendo o que é possível fazer. Eles já me falaram que é possível fazer esse tipo de jogo, que só precisa de internet no momento do download, e aí para jogar não precisa, como também é possível que esse jogo esteja disponível tanto para o computador quanto para o celular.

Colocamos a questão do celular para criar mais acessibilidade para as famílias também, para eles poderem jogar em casa, porque a gente sabe que é mais acessível o celular do que o computador, na residência dos estudantes, na maioria dos casos. E aqui estão algumas questões do jogo, da ideia do jogo que nós vamos debater hoje. Então o jogo será composto por fases, para a próxima o jogador precisará concluir corretamente a atual, uma vez que os conhecimentos utilizados na fase anterior são necessários para realizar a seguinte. Então ele tem que acertar para passar de fase, e ele acertando ele vai conseguir informações que o ajudaram a passar à próxima fase. Então é como se ele fosse se apropriando de conhecimentos a cada fase que ele vai passando. O aviso das respostas corretas ou incorretas é baseado na linguagem visual. Então a partir daquela fase, por exemplo, se ele fez um movimento errado, ou uma escolha errada, pode acender uma luz vermelha, piscar uma luz vermelha. Se acertar, piscar uma luz verde, para ele também ter uma pista visual, se ele está indo pelo caminho certo ou não daquela fase. Os personagens da história possuíram características físicas e de comunicação, baseadas em crianças de 6 e 10 anos, que é a idade do público-alvo deste jogo, para o que o próprio jogador não só se afeiçoa, mas também cria uma identificação com o próprio personagem. A proposta é que haja três níveis, fácil, médio e difícil, em que a fácil é composta por conteúdo de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, a média, segundo e terceiro, e difícil, quarto e quinto. E aqui a questão do enredo. Então as explicações das fases e objetivos do jogo estarão

presentes tanto na língua portuguesa, na modalidade escrita quanto em libras, mas também estarão presentes todas no mesmo contexto.

Aqui estão as referências depois se vocês quiserem. Mas aí agora chega a parte da nossa conversa, de que o que vocês acham dessas ideias?

Anne: Você colocou em rede as explicações das fases objetivas do jogo, estarão presentes tanto na língua portuguesa, na modalidade escrita, quanto em libras. Vai ter um intérprete que vai fazer toda a transição desse jogo, toda a fala.

Pesquisadora: Vem, a ideia que eu até convidei instrutores surdos que vocês conhecem do dia a dia de vocês, eu os convidei para fazer a parte em Libras e também participar como conselheiros, vou colocar assim, na parte de interpretação da língua portuguesa para Libras, né? E aí eu queria que fosse uma pessoa surda fazendo a Libras para também ter aquela identificação, né? Então, não ser um jogo só composto por pessoas ouvintes para público surdo, mas ter pessoas surdas participantes, né? Então eu invoquei ali um grupo de conselheiros e aí convidei o instrutor de Libras para ser a pessoa a fazer a Libras e ele topou.

Aí então vamos por etapas, né? Essa ideia de jogo tudo eu já digo para vocês que vai demorar bastante para ficar pronto. Eu estava falando com a Hard Diggers, se eles topariam fazer esse jogo até o final porque a minha ideia é que, mesmo que o meu mestrado acabe, que o jogo seja feito porque realmente é em busca de auxiliar e dar um acesso ali ao aprendizado. Como também uma ferramenta de ensino.

A gente pode tanto ter a ideia de que um único jogo tenha a fase fácil, que é do primeiro e segundo, a fase média, a fase terceira, a fase difícil, de quarto e quinto, como a gente pode destrinchar isso, né? A gente pode fazer um jogo destinado ao primeiro e segundo ano, os conteúdos que a gente vai escolher, outro jogo para o segundo e terceiro, para destrinchar e fazer jogos diferentes, aí a gente pode fazer mais detalhista, né? Mais mínimos detalhes, né? Mas então a gente vai começar com algo fácil, que não é tão fácil, que é personagens do nosso jogo. Como vocês gostariam que fossem esses personagens? Que fossem menina, que fossem menino?

Anne: Nossa, acho que tanto menina quanto menino, porque se a gente for só menino, as meninas vão ficar, eu acho que, com um pouco de ser homem.

Vitória: É, e se fazer só a de menina, se colocar animais personificados. Pode ser. Não sei, é uma ideia, mas é legal ser um menino, uma menina. Porque aí você traz os dois.

Anne: Eu não sei, porque assim, muitos videogames que a gente vê eles jogando, eu vi já de bonequinho daquele que parece o Robozinho, o Minecraft, já vi de bicho, já vi de bonequinho, é, sei, né, aparente um bonequinho, né, eu acho que ele e ela, um bonequinho, uma bonequinha.

Pesquisadora: hum, o que que você acha? Quem pode ter também, pode ser. O que vocês achariam melhor? Que vocês acham que as crianças vão se afeiçoar mais facilmente, vão se aproximar do personagem mais facilmente e também vão se identificar. Se for um animal personificado ou um humano, no caso uma criança animal, uma criança humana, mais fácil.

Vitória: Boa pergunta. Nossa! Eles gostam, né? Jogam, eles gostam de todo tipo de personagem. Você vê de tudo lá, né? Você vê até o Mario Bros, que era o teu bigode, o Sonic, que era esse negócio aqui do lado. Eles gostam de tudo, né? O Sonic é uma raposa, não é? Texugo, sei lá o que que ele é.

Pesquisadora: Ele é um porco-espinho, não é? A gente não tem certeza, porque também ele é azul...

Pode ser quantos personagens a gente escolher. Podem ser dois, no sentido de ser um menino ou uma menina.

Vitória: Então, aí eu penso no que a Anne falou, será que talvez não seria um embate? Ah, eu sou menina, eu consegui você a menina, né? Ou se não a menina... É, a menina não faz nada, a menina ganha tudo. Não sei se... Não sei se eu rolaria alguma coisa nesse sentido de ciúme, de competição de gênero, sabe? Não sei.

Pesquisadora: Mas a gente pode aproveitar isso, né? O jogo pode ser tanto jogado em duplas, quanto pode ser jogado no individual. A ideia pode até mudar, né? A

ideia é que eles adentrem uma história de um personagem lá. Mas a gente também pode colocar a ideia de eles criarem o próprio Avatar, né? O próprio personagem ali.

Vitória: Ah, é legal, Julia.

Anne: E na época do A., ele tinha um avatar dele lá no... aí como que era o nome daquele jogo que ele gostava, esqueci agora, mas ele tinha um avatar dele, e quando eu vi ele jogando lá na sala, não acreditei, que na época ele era cabeludinho seu, ele tinha o cabelinho comprido, ele fazia um rabinho assim, e o personagem igualzinho avatar dele, ele fazia.

Pesquisadora: Então, já estamos conversando de no jogo criarem o próprio avatar. Coloquei aqui. Aí esse avatar deles vai se relacionar com os personagens do jogo. Aí eles têm do avatar, vocês acham que vai ser, provavelmente, a forma como eles se enxergam, né? É melhor criança humana ou criança animal?

Vitória: Acho que criança humana, né? Criança humana? Já que o avatar é deles, então personifica mesmo eles ali, o modelo deles.

Pesquisadora: É, né? Que aí eles vão se ver no joguinho, né? Mesmo. Tá bom. E essas crianças humanas com qual avatar deles vai se relacionar? Vão ser como? Tipo, fisicamente.

Vitória: Falar assim, com relação ao tipo de competição, Júlia. Se relacionado, tipo, um corre na frente do outro, é só esse tipo de coisa.

Pesquisadora: Pensei, tipo, fisicamente mesmo, como... como vai ser as crianças do jogo. Porque eles vão ver as crianças na tela, né? Os personagens na tela. Como esses personagens vão ser, fisicamente.

Vitória: Eles vão montar, o cabelo é igual ao meu, o olho é igual ao meu, eles vão se montar isso, porque eu não entendi.

Pesquisadora: Eles vão se montar, por exemplo, quer ver...Achei. Aqui. Por exemplo, Vamos fingir que eu tô num jogo. Aí eu me montei assim. Só que aí eu entro no jogo, e eu vou ver outros personagens no jogo. Aí como esses outros personagens vão ser?

Peguei aqui. Por exemplo, eu tô aqui. Esse é meu avatar, eu tô jogando. Como vão ser esses outros personagens em volta? Que vão participar da história, né? Quando a gente falou do enredo da narrativa do jogo. Eles vão ser da mesma idade. Eles vão ser... Eles vão usar implante coclear. Eles não vão usar...

Vitória: que eu não entendi. Se você pegar, por exemplo, o F., se você pegar o N., que ele usa o implante, eu acho que você tem que ter a possibilidade dele se montar com o implante.

Anne: Eu tenho a A. que usa o aparelho, tenho aquele que não usa nada. Eu acho que você tem que dar essa possibilidade e aí ele vai se ver literalmente no jogo, né? Não sei, meu que nem óculos. Quem que usa óculos lá? Ninguém, né? Eu acho que o N. O pequenininho do infantil também.

Vitória: Não sei, já que eles vão se montar.

Pesquisadora: Aí você acha que os outros personagens que são fixos ali da história, são fixos do jogo também seguem essa diversidade. Alguns terem aparelho, outros terem implante de cloquear, alguns a óculos.

Vitória: É tão natural pra eles, assim, pra gente falar, meu Deus, o menino usa o implante, vai jogar com o implante. É tão natural jogar com o implante, fazer aparelho, é, a família que é que eles usam, apesar de estar ali numa cultura surda, com a família ouvinte, né? Acho que é tão natural pra eles. Igual eu de manhã, se eu não levanto, não coloco os óculos, não sou ninguém, talvez, né? Eu não consigo ver o meu avatar sem óculos. Primeiro que eu já não tô enxergando a Júlia, que eu já tirei os óculos, né?

Eu imagino, Anne, também. Por que a gente tem que ter? Eu acho que isso vai chamar bastante a atenção deles. É a questão de, ah, eu posso montar um avatar parecido comigo. Eu acho que bem legal.

Pesquisadora: Chega à questão do enredo. A narrativa, a história do jogo. Qual poderia ser a história do jogo? Pensando assim, nas questões de língua portuguesa que vocês têm que ensinar as crianças nessa fase, do primeiro ano ao quinto ano,

qual seria um bom tema? Mantenha uma grande gama, mas qual seria o interessante?

Anne: Eu acho que tem que ser alguma coisa que chame a atenção deles, Júlia. Eu vejo ali do nosso grupo, cada grupinho gosta de uma determinada coisa. Por exemplo, quando eu vou para informática com as crianças e aula livre, a professora não vai dar nada dirigido. A L., por exemplo, só gosta de jogar aquele joguinho de maquiagem. Maquiagem, de cabelo. Já o A. ele gosta bastante de futebol. Eu sei que nos interesses que a gente faz no AEE, é só futebol que rola. Ah, ele faz um personagem aí, ele desenha um menino, sinal. Aí ele coloca um sinal o nome dele, que agora a gente está fazendo... A gente está trabalhando a História em Quadrinhos, no AEE, Júlia. E aí a gente está fazendo um passo a passo lá, um projetinho, para que no final eles criem a própria história deles. E aí está lá, tem bem no comecinho mesmo. E aí esses dias eles criaram lá um esboço de uma historinha assim, bem no começo mesmo. Aí a gente pediu para eles nomearem os personagens, porque eles não têm esse costume. É, é um menino, é uma menina. Aí era Neymar, todos os personagens do A. eram Neymar. Aí o F. foi no embalo, Neymar também. E os do O., a mesma coisa, então assim...

Pesquisadora: Mas a história deles já tem um cenário? A história deles da história em quadrinhos já tem um cenário ou só os personagens?

Anne: Então, nesse primeiro momento, a proposta ficou meio bagunçada ainda, Júlia. Porque primeiro nós apresentamos a turma da Mônica, cada um. Aí as características, tal, tudo mais. Aí depois a gente apresentou só uma página de uma história. E aí a gente colocou. Agora vocês vão criar uma história. Vocês vão criar os personagens e vocês vão criar uma história. E depois vocês vão contar para a gente essa história. O único que fez da história assim, o passo a passo, foi o F. Porque os ombros, tipo assim, cada quadrinho era uma história. Sabe, eles fizeram um desenho e dali eles tiravam uma mini história.

Nesse primeiro momento ficou assim, mas a gente ainda vai melhorar isso. Porque foi só um teste, na verdade. Foi um teste ali. Porque no final a gente tem que criar os personagens deles, nomes, tudo mais. Mas por que eu estou dizendo tudo isso? Porque as meninas fazem essa questão de maquiagem, de brincar de casinha,

sabe? No desenho delas tem boneca, fogãozinho, panelinha, essas coisas. Os meninos, acho que eles puxam mais para o lado do futebol. Agora na minha cabeça, Júlia, eu já não consigo pensar num jogo assim, para você colocar um pouquinho de cada coisa. Não sei. O que você acha, Vitória?

Vitória: Então, eu vi, você está falando aí, eu vi o A. jogando junto com o F. um jogo que imita uma academia. Então ele tem vários aparelhos, uma academia, aquele levanta peso, aquele faz corrida, aquele faz esteira. Também eu já percebi esse movimento nele. O futebol é primordial na vida dos meninos. Como a Anne falou, o Cristiano Ronaldo, o Neymar, o Mbappé, é só essa galera aí que eles falam. Então assim, ah, qual o nome do seu jogador? Outro dia, como foi o negócio lá, o nome do cachorro? Ah, é um cachorro. Tá, mas qual o nome do cachorro? “Cachorro”. Então o nome do seu cachorro, né? A gente estava vendo lá, que estava contando a história da surda. Então não tinha nome, ela não conseguia. Então assim, era um cachorro. Então é o jogador, é o Neymar. É só aqueles que eles conhecem. Mas é interessante esse negócio de... Minha família, que estão trabalhando isso lá aí. Olha, Julia, tá vendo como é legal? Porque a gente pode mais ou menos fazer algumas coisas juntas ali. Mas eu acho que eles gostam muito de jogo de futebol, eles gostam muito de jogo de... Não tinha, não acho legal. Eles gostam muito de jogos de caça ao tesouro. Também é outra coisa que eles gostam. Tem outro jogo que eles gostam, que é uma lanterna. E essa lanterna, ela vai iluminando, quando eles vão passando. E aí ele vai descobrindo lacunas dentro das paredes pra procurar um tesouro. Também é uma outra coisa que eu acho legal. E as meninas do joguinho de pintar, que elas doam com boneca. Apesar delas ter essa idade. E eles gostam também de dança, Julia. Hoje mesmo estava lá. É... N. do quinto ano, né? O J. e a M. dançando. Dois minutos que eu falei pra eles. Calma, respira. Levantaram e começaram a dançar. A M. gosta deles. O J. também. E ela gosta de se apresentar, ela gosta.

Pesquisadora: Vocês falaram que as meninas gostam de jogo de beleza, né? E elas gostam de brincar de casinha, né? A questão de boneca, de imitar, né, a configuração familiar. A questão do esporte, do futebol pros meninos, né, esporte pensando aí também nos outros esportes, que eles gostam de jogos de caça ao

tesouro, que assim colocou. E vocês veem se eles fazem algum tipo de dança, né? Que vocês falaram dança.

Anne: O que eles estão gostando bastante agora, eu não sei se você percebeu, mas eu tenho notado isso nesses últimos dias, é de desenhar. Na minha sala, eu tenho 10 minutos, hoje mesmo, quando eu fui para a sala, não consegui fazer nada, eu peguei os livros na caixa literária e falei, ó, vamos explorar esse livro enquanto eu escrevo nas agendas, foi só que eu consegui perder, né, e aí, mas se você tiver 5 minutos e falar, quer desenhar, eles dão saltos assim, de alegria, sabe que é, a gente quer desenhar e você dá uma folha, eles ficam ali, um tempão.

Pesquisadora: E aí quando eles desenham, eles usam essas temáticas de esporte, de futebol, de dança, de cozinha, de família, eles desenham isso.

Vitória: Agora, de páscoa porque está recente o tema. Outra coisa que eu percebi, a M. tem um joguinho que... ela estava junto com a... com a E, ela estava jogando um dia lá na informática, né? É um jogo de castelo, onde abrir a porta de um castelo, aí a princesa entrava, subia, ia lá não andar de cima, é alguma coisa configuração nesse sentido. Ah, sim, então. É uma mistureba, Julia, a verdade é essa?

Pesquisadora: Vamos pensando, a gente vai pensando junto. Aí a gente revisita isso. Aí a questão do conteúdo de português, de língua portuguesa, né? Pensando aí no conteúdo que vocês ensinam, que vocês têm aí mais barreiras com as crianças. O que vocês imaginam que seria interessante para esse jogo.

Anne: Ah, Júlia, eu não sei. E o que você acha? Eu pensei assim, de repente, ter uma história curta, não sei. Uma história que já existe, uma história criada. E depois tem, tipo, uma interpretaçãozinha, umas perguntas ali, para eles irem avançando.

Vitória: Outra possibilidade também de estar juntando, de estar junto nessa história são pistas que eles vão ter que ler, sei lá, “vá até a escada e suba a sete de graus, aí sobe sete de graus”. “Agora, olhe para a sua direita”, não sei, também, coisas de pistas, assim. Eles vão ter que ler, eles vão ter que entender. E aí, contando essa história que a Anne falou, contextualizando essa questão. Mas se a pessoa que vai

fazer interpretação... Então, assim, precisa achar um jeito de eles terem que ler e depois a Libras.

Pesquisadora: Vocês comentaram de ter uma história e eles terem que fazer uma interpretação dessa história e aí responder algumas perguntas, né?

Anne: Isso, essa questão que a Vitória colocou é legal, é tipo uma caça ao tesouro, a gente fazia muito isso, lá atrás, porque antigamente a gente podia dar chocolate pras crianças, então lá atrás quando eu entrei a gente comprava chocolate, a gente escondia pela escola, a gente colocava as pistas, assim era muito legal gente, então eu acho legal essa ideia que a Vitória trouxe, de repente tem umas pistas e aí você encontra ali a pista e ali tem uma, como se fosse uma charada, sei lá, para eles irem para a próxima fase, para a próxima pergunta, uma coisa assim, é bem legal, Vitória.

Pesquisadora: Então, se a gente organizar o jogo como caça ao tesouro, eles criam avatar, eles criando avatar, nomeando o avatar deles com o nome deles, começa o jogo com uma história e aí tem ali um certo mistério da história que não tem o fim, por exemplo. Não sei, o Zeca foi fazer alguma coisa em algum lugar e ele está precisando de ajuda, mas para ajudar o Zeca a gente tem que chegar até ele. E aí eles vão, aí vai para a primeira fase, teve essa história de porque ele foi para tal lugar, aí tem a primeira fase que vai perguntar e aí ele só vai passar para a segunda, quando ele responde essas perguntas informando que ele entendeu o que aconteceu com o Zeca. Ele fazendo a primeira fase, que ele fez a interpretação da história, com base em perguntas e respostas, aí ele vai para a segunda fase, que aí ele começa a receber pistas de onde o Zeca está. Ele vai recebendo pistas, essas pistas escritas. Então a gente pode ver uma forma.

Anne: Tipo assim, eu tava pensando, né, você tava falando, eu tava raciocinando aqui, ler as pistas em língua portuguesa e aí quando for, por exemplo, assim, ah, “muito bem, agora você conseguiu chegar na pista número 3, então preste atenção de novo”, então assim, ter essa mescla entre eles, terem que ler a língua portuguesa e aí nesse tempo ter uma entrada do intérprete que ele vai dar um gás pra eles. “Muito bem, você encontrou a pista número 3, agora você precisa prestar atenção e descobrir outra”, sei lá, alguma coisa assim.

Vitória: A pessoa que vai fazer a interpretação é necessária, mas se eles esperarem somente a interpretação de Libras, eles vão ler a língua portuguesa. Se eles tiverem essas duas possibilidades, eles vão eliminar a língua portuguesa, eles vão esperar o intérprete interpretar a pista pra eles pra eles poderem chegar no tesouro.

Anne: É verdade, a primeira coisa que eles vão fazer é isolar a língua portuguesa, que ele já não gosta. Então, vamos fazer um mesclado nesse sentido. Então, por exemplo, a história do Zeca. “Vocês precisam prestar atenção, porque vocês vão ajudar o gato no objetivo dele lá” Não, sei lá. “Mas, para isso, vocês vão precisar ler as pistas, ler as pistas, entender para poder ajudar.” Qualquer coisa nesse sentido. Não sei, entendeu?

Pesquisadora: O que a gente pode fazer é, por exemplo, a gente coloca a pista em língua portuguesa, então, por exemplo, a próxima informação está atrás da árvore, e aí a gente tem a pessoa em Libras explicando, “você está no parque e aqui no parque está a próxima pista. Para você encontrar a pista, você precisa ler aqui embaixo”, e aí só mostra a frase.

Vitória: Talvez seria uma possibilidade, porque vai forçar eles a lerem de... Não sei se todo o jogo com pistas escritas, né? Ou de algumas pistas mescladas fazendo a interpretação. Não sei. É, eu acho que dá pra fazer... Mas, tipo assim, pensando nos pequenos. Eu acho que aí já não dá pra colocar uma frase, teria que ser uma palavra. Pros maiores, uma frase. Isso.

Pesquisadora: o que a gente pode fazer é começar as fases com palavras lembra que tinha lá o fácil e o médio difícil o fácil a gente faz com palavras o médio a gente faz ali com frases simples frases curtas, que tem o verbo e o objeto. O difícil já são frases completas com artigo, preposição, o que vocês acham?

Vitória: Bem, eu acho que é bem por aí, Júlia. Aí, vai, da gente incentivar, eles não usarem só o fácil, porque o fácil fica fácil demais, né?

Pesquisadora: Mas aí a gente pode fazer um jeito de quando completar a fase fácil, aí ficar uma estrelinha ali em cima do fácil. Você fala assim, ó, você já fez, agora tem que fazer o próximo. E aí indo e dificultando, ou se não a gente faz com que quando

chegue no fácil não receba toda a informação do final da história, pra eles querem saber como termina, eles têm que fazer até o difícil, até o final do difícil.

Anne: Não tem nada para jogar já.

Pesquisadora: Bom, aí agora a gente vai ter uma lição de casa, porque a gente vai pensar em qual poderia ser essa história. Aí eu vou falar pra vocês o que vocês acham dessa lição de casa, que a gente vai ver as crianças, as histórias que eles têm interesse, tipo de personagens, se é fantasia, tipo conto de fadas, ou se é um personagem específico, pode ser pirata, ou pode ser o jogador de futebol, porque aí a gente pode também trazer jogadoras de futebol pra essa história. E aí, sendo chegar no fim do campeonato, ou perder a taça do sei lá o quê, que não sou do futebol. Mas aí a gente vê um tema que é comum pra todos eles, ou pelo menos pra maioria deles, que eles teriam interesse. Aí, por exemplo, a temática é jardim. Todo mundo gosta de bichos de jardim, dessa temática. Aí a gente faz aqui entre a gente uma história meio misteriosa de um bicho de jardim, pra que tenha todo esse caça ao tesouro no final. O que vocês acham? Aí a gente vê se parte deles é temática do nosso enredo.

Vitória: A gente pode meio que perguntar pra eles, sei lá, mostrar umas imagens, pedir pra eles trazerem alguma coisa. Exatamente. Ah, vai ser bom, vai ser legal, Julia.

Pesquisadora: Porque como o jogo é pra eles, eles têm que ter algum interesse na temática, né? Tomar remédio, vamos lá. Aí, o mistério aqui foi no hospital. A enfermeira tá procurando a seringa, ela não tá achando a seringa da vacina. Aí, eles vão falar, “não vou ajudar” (risadas).

Vitória: Obrigada por me ensinar. Nossa, Júlia, é muito mais complexo do que imagina, né?

Pesquisadora: É, por isso que a gente tá junto, gente.

Vitória: Legal, né, Anne? A gente faz uma enquete lá com eles, que eles acham que eles gostam mais, né?

Pesquisadora: O que eles gostam ou qual é o seu jogo favorito? A gente pesquisa que jogo é esse, onde ele passa, que personagens que estão, etc. A gente vai ver.

Ah, mas então, por hoje é só gente, aí no nosso próximo encontro a gente consolida esse enredo e aí a gente vai pensando nas fases, aí nesse começo a gente pensa nas primeiras fases só e eu já vejo se no próximo encontro já consigo que algum representante da Hard Diggers consiga participar com a gente, que aí ele vai trazer uma luz pra gente, né, de como fazer e aí, se tudo der certo, até o final do ano as crianças têm um jogo novo

Anne: Pronto, está bom, Júlia.

5º Encontro

Pesquisadora: A gente vai começar nosso quinto encontro, aí vou compartilhar uma tela, vou compartilhar um jogo, pra surdos, pra ver se a gente estimula nossa conversa hoje.

Se chama Sonho de Juca, que é um jogo que é mais ou menos naquela organização, de conseguir baixar, ele fica salvo no computador e pra jogar não precisa de internet, porque ele fica gravado no computador.

Esse é um jogo com a característica de bilíngue, tem tanto a Libras quanto a língua portuguesa. Tem um tema de ecologia, voltado para a educação do meio ambiente. Então tem a questão da reciclagem, a importância do arborismo na cidade, o cuidado com os animais. Então a temática foi para o meio ambiente. Aí eu já começo perguntando para vocês o que vocês acharam dessa configuração do jogo, do jeito como o jogo foi organizado.

Vitória: Muito legal, bem legalzinho, é simples né Anne, eu não conhecia, ele é simples, é uma configuração bem simplesinha, mas assim, não anda para a coisa tecnológica, que tem hoje que tem 3D, 4D, é, mas...

Pesquisadora: Uma animação em desenho mesmo, né?

Vitória: Agora esses dois (se referendo aos jogos: Sonho de Juca e Festa na Surdina), tem mais algum Júlia?

Pesquisadora: Tinha um jogo de carro que estava pra lançar, mas a última vez que eu encontrei, encontrei também por indicação, mas ele ainda não havia sido lançado

Anne: Júlia, se depois você puder, enviar pra gente, esses links.

Pesquisadora: É, então, eu também não cheguei a baixar no computador.

Outros jogos que têm é tipo aqueles quiz, né? Quiz de Libras, com a letra. Como esse aqui. Tá vendo? Que aí é o desenho do sinal e aí tem que associar a letra. O sinal é um animal e tem que associar ao desenho do sinal. Essas questões de quiz têm bastante.

São de uma configuração de quiz, mas eu sei que tinha um jogo de carro de corrida, sabe? Tipo, a pessoa entra num carro e tem que correr uma pista de carro e tinha Libras. E aí o objetivo do jogo era só realmente a corrida do carro, não era o aprender a Libras ou aprender a língua portuguesa, era só jogar mesmo o jogo do carro.

Mas, então, com base no jogo que a gente viu (Sonhos de Juca), vou até pôr para a gente ir vendo... Essa parte, assim, quando a gente... A forma como eles colocaram a língua portuguesa e a Libras, o que vocês acharam? Que é o texto grande e aí uma janelinha aqui logo abaixo do texto.

Anne: A princípio colocou eu não tinha é associado, né, eu fiquei pensando isso e depois fui fazer a comparação foi a tá parecendo ali o escrito e ele tá sinalizando o que tá escrito então achei bem legal, bem interessante.

Pesquisadora: Aí vocês acham que a gente mantém assim dessa maneira, ou como por exemplo, quando chegam as fases, tem a parte do texto e é quando clica em um botão aparece em Libras?

Vitória: Júlia, essa mocinha que tá aí, ó, no desenho, se você... se colocar o óculos nela, assim, a gente vai falar que é a Júlia.

Anne: É verdade, Júlia! O óculos, opa!

Pesquisadora: Mas é, o que um óculos não faz com uma personagem, né? Mas pergunto... Quando chega aqui nas fases, tem a professora, a professora aqui do jogo, né? Ela apresenta o texto e tem o botão da Libras. E quando clica nesse botão, a Libras fica em cima do texto. É como se substituísse, né?

Vitória: É um texto grande, é um texto explicativo? Há uma pergunta, Júlia.

Pesquisadora: É o texto explicativo da fase, da própria fase. A fase de limpar os rios que eles têm que pegar o lixo que tá no rio e colocar na caçamba que tá escrito “entulho”, tem toda essa explicação aqui da questão da poluição da água que é importante um rio limpo e quando clica em Libras sobrepõe o texto.. o que vocês acham dessa maneira?

Anne: Júlia, não ficou ruim não, mas na minha opinião se pudesse deixar os dois, eu acho que ficaria melhor.

Pesquisadora: Deixar um do lado do outro, você diz? Porque aqui a janela da Libras ficou exatamente do mesmo tamanho do espaço do texto, né? Mas aí fica de ladinho.

Anne: É, do lado, embaixo, é que aí, no caso, a janelinha ficaria um pouquinho menor, não é?

Pesquisadora: Aqui, eles deixam uma janelinha um pouco menor, quando embaixo.

Anne: Esse aí eu achei bacana dessa forma, Júlia.

Pesquisadora: Aí o que pode fazer também é deixar metade aqui (da tela) o texto, que aí o texto ficaria um pouco mais compridinho aqui. A janela pode ficar um pouquinho maior aqui deste lado, do outro lado da tela.

O que vocês acham? Já aciona a Libras assim que tem o texto, ou a gente deixa o texto e aciona a parte da Libras somente quando aciona o botão da Libras.

Anne: Eu acho que é bacana deixar esse botão pra depois. Os surdos não se interessam muito pela escrita, né? Então, se você colocar automaticamente os dois, ao mesmo tempo, tipo ele sinalizando o texto, então não vão olhar para o texto.

Acho que eles vão direto para a janelinha. É, vão direto para a janela de intérprete, eu também acho. E se deixar o intérprete parado, eles vão ter que dar um jeito, vai ter que ler o português para depois ver ali a parte da Libras.

Vitória: Também acho.

Pesquisadora: Aí nesse jogo aqui o objetivo era o Juca, que é o personagem, sair da casa dele e fazer todo um trajeto, cuidando do meio ambiente até chegar à escola. A gente havia comentado da temática no nosso encontro anterior.

A gente até havia levantado que as crianças das turmas de vocês gostam, então as meninas jogam um jogo de beleza, de casinha, os meninos gostam muito de futebol, todos gostam da ideia de uma caça ao tesouro que havia sido essa nossa ideia. A cada fase eles ganham uma pista para seguir para a próxima fase, que eles também gostam de dançar e de desenhar. O que vocês acham? Vocês pensaram em alguma temática? Acharam alguma temática interessante pro jogo?

Vitória: Eu acho que todos eles gostam de caça ao tesouro. Eu acho que seria mais interessante. Tipo, o Sonic. Sabe quando você tem que caçar as moedinhas? Porque eu percebo que eles gostam dessas coisas. “Ah, eu tenho mais”. “Eu tenho bastante”. “Olha quanto eu tenho”. Eu não sei que jogo eles jogam, mas eu já vi. Eles têm uma... Ao lado assim, ó. Ao ladinho aqui, assim aparece a quantidade de moedinhas que eles têm.

Anne: Eu ia falar exatamente isso. A ideia do caça ao tesouro também acho bem legal, Júlia.

Pesquisadora: Aí, aqui, como o tema é ecologia, eles passam pela floresta, pelo rio que tem na cidade. Vocês pensaram em algum cenário do jogo onde um jogo se passaria?

Vitória: Pensei, você chegou a pensar em alguma coisa? Então, eu acho que assim, eu acho que um cenário de cidade estaria mais próximo do que eles conhecem, do que eles vivem. Não sei se... Mas aí, sei, eu fiquei pensando nisso, né? Uma coisa mais de bairro, sei lá, alguma coisa assim. Mais próximo das coisas das casas deles.

Então, Júlia, eu acho legal uma coisa de cidade, porque é o que mais eles estão acostumados, eu não sei se uma floresta, um ambiente de praia, não sei se casaria com essa questão de caça tesouro, não sei, sabe? Não sei.

Pesquisadora: Pensando que o jogo se passa na cidade e a cada fase eles vão ali colhendo moedinhas e qual seria o objetivo deles pegarem essas moedinhas no final? Porque aqui no final do jogo eles têm que conseguir essas moedinhas, tem algo que vocês percebem que eles gostam, que eles enquanto crianças gostariam de comprar pra eles ou conseguir.

Anne: Eu não tinha pensado nisso.

Pesquisadora: Porque a gente já montou muita coisa do jogo, né? A gente já colocou que a primeira fase do jogo é a criação do avatar deles, né? Eles fazem o próprio personagem, que vai ser um cenário de caça ao tesouro que se passa numa cidade, ali numa localização do bairro. A gente pode ver se é uma questão de chegar até a casa de um amigo, ou de uma amiga, o objetivo do jogo, né? Que aí eles vão ter que passar pela cidade, pensando nas características da fase. Porém, eles pegando essas moedinhas, qual seria o intuito deles conseguirem essas moedinhas?

Anne: O que me veio agora na cabeça, Julia falando, é... Eu não sei se envolve muito as meninas, tá? Mas os meninos, eles gostam muito de card, né? Acho que, né, que o ano passado eles... Nossa, muitos *cards*, muitos, pra brincar. Mas o que que eu pensei? Vai, digamos que eles estivessem indo pra casa de um amigo pra jogar *cards*. E no meio do caminho, eles encontrassem ali os *cards*, assim. Tipo, ir juntando, juntando pra quando chegar na casa do amigo que tivesse um montão de *cards* para poder jogar. Não sei, me veio isso na cabeça agora. Porque, tira, é... De todas as coisas que eles levam pra escola, é assim, o que eu percebo que eles têm mais interesse no card.

Pesquisadora: A gente pode fazer isso, em vez de ser moedinha, ser um pacotinho de *cards*. Aí no final da fase, aquele pacotinho abre e mostra os *cards* que eles ganharam, né? E aí vai para a próxima fase. Legal, eu gostei da ideia.

Porque aí tem um intuito.

Eu quero saber quais *cards* eu vou ganhar. Eu só vou ganhar o card do pacotinho. A historinha do começo pode ser ele sendo convidado pelo amigo para ir lá na casa dele jogar o jogo dos *cards*. E aí ele vai fazendo esse caminho até a casa do amigo. E aí ele tem que passar por fases para conseguir os *cards* para conseguir jogar com o amigo em casa. Eu gostei.

Anne: E aí cada fase, sei lá, duas, três fases, ele aumenta, eu coloco um card especial, sei lá, alguma coisa assim. Tem, tipo, umas perguntinhas aí, e a pista aí, debaixo daquela árvore, você vai encontrar o card dourado. Sei lá, alguma coisa nesse sentido. Colocar uma coisa bônus, para conseguir o card platinum. Eu lembro, Vitória, acho que não se recorda muito do meu A. ano passado. Até ele, eu vou procurar para ver seu encontro no meu celular mais antigo, eu filmei ele brincando com o seu A., Vitória.

O A. levou um monte, aí o seu A., seu, levou um monte de card, aí o meu A. é autista, assim, como que não queria nada, aí eu falei a A., dá um pouquinho pra ele, né, pra ver se ele joga empresta, o A. emprestou, e ele tem card, foi muito legal, aí eu filmei. É uma coisa que eles gostam mesmo, né?

Pesquisadora: Legal, aí a gente só precisa pensar então agora nas temáticas das fases. Assim, a gente poderia pensar em quantas fases vocês acham que seria interessante esse trajeto até a casa do amigo.

Vitória: Não pode ser muito longo, porque daí eu acho que acaba cansando, mas também se for muito rápido, eu acabo o jogo e aí não tem graça. Talvez umas 10 pistas, seria muita coisa, Anne?

Anne: É, eu acredito que a gente tem que colocar na balança, porque assim, tem as crianças maiores, mas também tem os pequeninhos, eu tenho dois do primeiro ano, esse ano. Mas aí pode tentar fazer aquele esquema que você falou, uma fase mais fácil, onde esses pequeninhos conseguiriam assim jogar uma intermediária e uma, um pouquinho, digamos, mais avançada, que os grandes iam conseguir chegar rapidinho, né, Vitória?

Pesquisadora: É, estão pensando em níveis diferentes e cada nível teria uma quantidade de pistas diferentes e a pista seria apresentada de uma maneira diferente, é isso.

Anne: cada fase, a cada idade.

Pesquisadora: Aí a gente deixando um pouco esses níveis de lado, porque aí eu acho que a gente pode deixar mais ou menos a mesma quantidade de pistas para chegar ao final, mas a maneira como conseguir a pista é respeitar o nível da criança ali, né? Quais desafios vocês acham que o personagem perpassa, assim, pensando que essa pessoa vai fazer um trajeto na cidade? Quais desafios poderiam ter para as crianças passarem ali durante o jogo para chegar na casa do amigo? Que vocês acham que também faz parte ali do dia a dia deles?

Anne: Relacionado ao trânsito, o que você acha, Vitória? Nós já fomos [REDACTED] e nós já fizemos aquele, esqueci o nome agora, aquele percurso na Minicidade, que eles aprenderam várias coisas sobre trânsito e como eles vão de transporte, eu acredito que eles acabam observando também essa questão de trânsito, uma questão também de não jogar lixo na rua, tem a questão de que eu também observo que eles falam “ah, eu vi um cachorro que não sei o que”, animais, estava movido na rua, sei lá, um dia a minha M. falou que o cachorro escapou e foi uma correria, não sei se é alguma coisa nesse sentido também. Coisas que acontecem no dia a dia, né?

Pesquisadora: A gente, então, pode fazer uma fase de lixo na rua, a gente pode até colocar uma lixeira e aí eles têm que levar o lixo ali, com o mouse, né, o lixo à lixeira e aí ele vai conseguindo a pista de onde conseguiu o card, né, no final, quando ele coleta ali todo o lixo, ele consegue a pista pra conseguir os *cards*.

A gente pode fazer uma pista de um cachorro perdido, que a gente ajuda o cachorro a achar o dono dele, aí a gente pode até fazer uma questão de leitura do cachorro ter aquela coleira com o nome do dono, sabe? E aí tem que identificar a pessoa que tem esse nome? Sim, legal. Fazer aquela associação de nome, leitura do nome e do nome, né? A gente coloca pequenos desafios, né? Ah, o dono é o Bruno, aí a gente passa pra uma pessoa e fala, ah, o Bruno, ele tá, o dono Bruno tá com uma

camiseta azul, né? Ah, o Bruno tá com uma camiseta azul, uma calça preta e ele é branco de cabelo preto. Onde está Bruno? Aí ele tem que achar o Bruno naquela situação, né? Conforme ele vai andando ali no cenário, ele vai pegando essas pistas para achar o dono do cachorro. Aí tem a questão do trânsito, que ele pode ter que, por exemplo, pode ser uma última fase, que ele vai lá chegar no ônibus ou a primeira fase, que ele vai pegar um ônibus pra ter um certo ponto, mas ele tem que atravessar a rua, tem que esperar o semáforo, abrir... coisas assim, vocês pensaram?

Anne: É, e coisas de, não sei também, pensando nisso, tipo assim, ah, tá chovendo, tá garoando, tem que usar um guarda-chuva, ou esconder embaixo de uma marquise, e ali naquela marquise tem uma outra pista, ou quando abre o guarda-chuva, cai alguma coisa de dentro, tipo uma pista, como é essa garoa? Por que você tem que esconder e abrir guarda-chuva? Não sei, né? O amigo escolhe, o carro passa a água, vai tudo pra cima.

Olha! É, tem que ir. Legal, Ju vai ficar muito legal esse jogo, hein, é tão ansiosa!

Pesquisadora: Acho que tá legal. Aí daria, ó, de pegar um guarda-chuva, ter que buscar um lugar seguro, né? Aí nesse lugar seguro, pega o guarda-chuva, abre, tem uma pista, o cachorro perdido, de não jogar lixo na rua.

Vitória: O cachorro foge aí, sei lá, pra você pegar o cachorro de volta, o cachorro da vizinha fugir, você tem que ajudar a pegar, quando você pegar o cachorro, vai aparecer uma outra pista, alguma coisa assim, gato, cachorro, sei lá.

Anne: O Júlia, a questão do lixo também, a gente pode fazer alguma coisa relacionada à separação do lixo, né? Correto, vai, vamos supor. Ah, eu vou tomar uma garrafinha de água. Em qual das lixeiras que eu tenho que jogar? Aí, de repente, se ele joga na certa, ele encontra uma pista também, ele dentro. Isso é ótimo. Ah, eu joguei na errada. Ah, eu perdi um ponto, perdi um card. Sei lá, alguma coisa nesse sentido também, acho que é legal.

Pesquisadora: Legal. Ai gente, a pergunta aqui não quer calar. Esse card vai ter que informação? Vai ser card de animais, de monstros, de carros? A gente não pode

fazer exatamente os *cards* que eles têm na escola por conta de direitos autorais, né? Aí a gente teria que inventar esses *cards*... o que teriam nesses *cards*?

Vitória: Julia, você acha que dá pra fazer *cards* diferenciados, tipo pra menina e menino ou não? Teria que ser um tipo de card só.

Pesquisadora: Eu acho que sim, acho que teria que ser um tipo de card de sol. O que a gente pode fazer?

Anne: O que eles costumam muito dar pra escola é do Naruto, né, ou Vitória? Mas aí, eu acho que pode pensar em uma coisa que todos gostam. Animais, eu acho que eles gostam bastante, né, Vitória? Gostam, gostam muito. Eles gostam, eles gostam desse tal, desse Minecraft aí que tem agora. Mas ele é muito robotizado, é tudo quadrado, isso logo cai de moda também, né? Mas eles gostam, no geral, gostam muito de animais. Mas os menos os meus gostam.

Pesquisadora: E se a gente fizesse os *cards* com a temática da fase. Então, por exemplo, tem a fase do cachorro que fugiu ou do cachorro perdido. Aí, vem ali umas três *cards*. Uma fase do cachorro. Dois são com base ali no cenário do cachorro e a terceira seria a dourada, que é a fotinha do próprio cachorro que ele ajudou a encontrar.

Anne: Também, bacana!

Pesquisadora: Aí do guarda-chuva, que ele tá numa parte, ele tem que atravessar a rua pra chegar num abrigo ou chegar no outro lado da rua pra conseguir pegar o guarda-chuva. Aí a platinum pode ser o próprio guarda-chuva, né, a dourada, o guarda-chuva. Aí as outras duas com base ali no cenário, que pode ser a própria nuvem chovendo, a outra pode ser o raio, né, do trovão. O que vocês acham?

Vitória: Gostei, o que você acha, Anne?

Anne: Ai, adorei, Júlia!

Pesquisadora: Eu tô pensando aqui com vocês. A ideia do card foi você que deu, né, Anne?

Vitória: Como é um jogo pra ele e pra ela, poderia fazer além disso, colocar alguma coisa que os meninos amam, o tal do futebol. Aí o menino vem, chama pra jogar a bola e nessa disputa quem faz o gol vai ganhar uma outra possibilidade de um outro card. As meninas, alguma coisa de menina, Anne, o quê? Ai, maquiagens, o que elas gostam. Então, mas como que vai enfiar maquiagem nesse jogo aí, né?

Pesquisadora: É, pode pôr na parte da criação do avatar, aí na avatar a gente põe em tudo, se quiser pôr uma pintura facial no seu avatar, se quiser fazer sombra ou quiser colocar algo colorido, aí nos meninos chapéu específico dos personagens tem a bandana ali do Naruto, a gente pode ver se dá para pôr, aí eles montam, aí a parte da beleza fica na parte da criação do avatar.

Aí, como a língua portuguesa estaria presente nesse jogo?

Anne: A gente vai tentar inserir, Julia. De acordo com o que eles estão fazendo.

Pesquisadora: Então, a gente pode fazer como tem aqui no jogo exemplo. A explicação do jogo, como também até aqui no balãozinho, que como ele vai ser convidado por um amigo, uma amiga, né, que a gente pode fazer irmãos, né, uma menina e um menino que estão convidando pra, pros dois se sentirem coagidos a querer fazer parte do jogo. Aí a gente pode fazer que eles ganhem uma carta e essa carta é escrita convidando pra esse dia de jogos na casa deles. Tem a questão dos *cards*, o card pode ter coisas, informações escritas... O que vocês acham?

Anne: Julia, eu pensei agora na hora que ele achou um card ali, que ele vira o card, tem alguma informação no card e essa informação alguma vai estar bem pequena, ela pode aparecer maior, sabe tipo, como lupa está ampliando o card assim.

Pesquisadora: No card ter uma informação importante?

Vitória: Isso. É, no próprio card. Porque eu acho que se você tiver um texto muito grande. Desculpa assim. Acho que fica muito cansativo, né, Anne?

Anne: É, eu também acho. Tem que ser um... Mais rápidas, é. É, menores. Menores, né? Concisas.

Pesquisadora: Vocês falaram que eles estão fazendo histórias em quadrinhos, e se, por exemplo, a explicação da história for em quadrinhos, porque é bem visual, por exemplo, na parte do cachorro que fugiu. Tem o quadrinho do cachorro que o dono, aí o cachorro se soltando, aí o cachorro correndo e assim começa a fase, tem o passo a passo do que aconteceu visualmente. A gente pode até trazer algumas falas pros personagens ali em balãozinho pra ter algumas informações escritas para ir trabalhando essa questão do português. E tem as pistas que vão ser dadas em português. Aí, Anne, essa informação importante que vai ter no verso do card é qual informação você pensou em trazer.

Anne: Ai, Júlia, é... Deixa eu ver o que me veio agora na mente. Eu pensei em, tipo, quando vai, tem uma pista, ai, vamos supor, ai, vai em tal... De baixo da terceira árvore, você vai encontrar o card dourado. E no card dourado tem uma pista. Aí na hora que ele vai lá, que ele acha o card, que ele vira, aí tem uma informação ali escrita na língua portuguesa, só que vai estar muito pequenininho, que é um card. Aí é como se ele, essa informação crescesse, assim, na tela. Como se virasse um balão, alguma coisa. Desce uns dois. Isso, e aí teria também o intérprete do ladinho, assim, pra fazer também a Libras ali, não sei, alguma coisa. Mas sei lá, pensei em alguma coisa assim. No card pode ter a informação de faixa de pedestre, espere o sinal, fica verde, alguma coisa desse tipo.

Pesquisadora: Como se fossem pequenas dicas ou informações da história em que complementar a história.

Anne: Isso. Eu acho que o texto maior que teria, Vitória, seria o que você apresentou e o que você trouxe do jogo, que seria a questão da explicação do jogo, né? Isso é uma base da outra. Mas o jogo em si mesmo seria com pequenos textos, mais curtos. Se colocar coisas muito compridas, esquece, porque eles não vão ler e eles vão direto, não interpretam tudo, eles vão querer a área de Libras e eles não vão ver absolutamente nada de língua portuguesa.

Vitória: Não sei, Julia, me veio agora isso na cabeça hoje. E se, durante essa explicação, não sei se também dá pra fazer isso, você vai colocar a explicação antes de como é o jogo, né? O objetivo do jogo é colocar um pequeno vocabulário e os sinais, sei lá, pra ele procurar, até pra ele gravar, sei lá, cachorro. Vai para lá, seu

cachorro. Não sei, foi só uma ideia, porque, tipo assim, vai pegar o card dourado, ele vai ter que ler isso. Algumas palavras, talvez mais difíceis. Algumas palavras mais difíceis, pra gente convocar o vocabulário visual. Sei lá, o cachorro fugiu na esquina. O que que é esquina, entendeu? Então, assim, aí mostra. Ah, não sei, é uma só uma ideia. Não sei se ficaria muito grande.

Anne: Não sei. Então, é... Hoje, Vitória, você me... Você falando isso, me veio as provas que a gente tava interpretando pra eles, né? Eu tenho certeza que até o A., que é, eu acho que é a criança atualmente a mais esperta... Eu acredito que ele não tenha repertório suficiente para poder compreender aqueles textos todos. Então, agora imagina os menores, né? Do primeiro ano, o segundo... Eles também não têm. Eu estava sinalizando para A., né? Eu tava perguntando pra eles qual que é a primeira letra dessa palavra. Eles não estavam entendendo. Eu tava sinalizando primeira, primeira... Tipo assim, eles não sabiam o que era a primeira? O sinal de primeiro, sabe assim? Então, assim... Eu acho que é legal também, se eu estiver alguma coisa nesse sentido, porque... Por mais que eles sinalizem, mas eles são bem básicos, né? Assim, eles não têm aquele repertório na língua de sinais. Então, eu acho que é válido, sim. Essa questão que você trouxe. Então, é como que insere isso no início do jogo, né, Júlia?

Pesquisadora: Acho que a gente pode pôr no menu inicial, sabe, um dos botões, sabe, antes do... Ou talvez a dica.

Vitória: Mas antes de cada fase, passou aquela fase, aí vai ter lá, é vocabulário, ou sei lá. Aí aparece algumas palavras, durante aquela fase, que ele vai falar, eu lembro que eu vi isso antes de começar essa fase. Tipo assim, ele tem que voltar. Como se fosse uma introdução. É, ou como se fosse uma introdução de cada fase. Não sei, foi uma ideia.

Pesquisadora: Acho que é bom, porque aí traz o vocabulário na própria temática da própria fase. Aí ele vai ver ali o glossário, aí na primeira fase ele pode até não pegar. “Tipo, ah, tô vendo aqui um glossário, mas não vou usar”, né? Mas aí ele percebe que durante a primeira fase ele precisa, na segunda fase ele vai ficar mais atento. Ele vai pensar, “deixa eu ver aqui esse glossário, porque eu vou conseguir uma pista, eu vou conseguir o card”, né?

Vitória: A minha ideia é que veio, porque aqui nem hoje a Anne falou né, tinha até uma partezinha lá de Glossário, mas as palavras tão difíceis, se eu não vou me entender, a gente teve que ir lá no celular mostrar o que que era, enfim né.

Pesquisadora: É, é difícil, e tem palavra que é abstrata, né, gente?

Anne: Júlia, trazendo essa ideia que a Vitória deu, você pode colocar e jogar questão do multiletramento que você trouxe para a gente da outra vez. Você pode jogar as tríades, que você traz a imagem, o sinal e a palavra. E aí eu acho que vai ficar bem bacana.

Vitória: Eu acho que é legal, e aí já vai super conversar com o seu tema.

Pesquisadora: Sim, é verdade? É verdade. Gente, vou até aproveitar e perguntar, quando, já que a Anne trouxe a questão da tríade, da imagem, do sinal e da língua portuguesa, quando vocês trazem essa questão da imagem, que materiais vocês usam em sala de aula, para trazer essa questão visual.

Anne: Eu busco imagem na internet mesmo, Júlia. Só que assim, o bacana que eu aprendi é você trazer imagens reais. Vamos supor não trazer o desenho de um gato, trazer a foto de um gato. De verdade.

Vitória: Você sabe que é verdade, isso que ela está falando é verdade, né? A minha filha estava falando no final da semana, a gente estava... Foi fazer a prova da Federal de Uberlândia. E aí ela estava falando que o professor dela estava estudando espelhos, né? Então o professor colocou nessa imagem, escrito ambulância. E nessa outra imagem, ambulância, só que escrito ao contrário, porque tinha o espelho. Aí o menino fala assim, “é, professor? Além de espelhar, ele já traduz automaticamente, né?” Então assim, eu acho que essa questão aí que a Anne falou, de colocar os três sentidos aí para eles poderem visualizar... Nossa, já vai dialogar.

E a Anne falou bem bacana, uma coisa real. Se você trouxer desenho, meio que... tem que fazer realidade, né? Tipo, não é real, é só um desenho. E aí é bacana.

Pesquisadora: Eles trazem para uma questão mais personagem, quando é desenho? Vocês só utilizam imagem, assim, imagem estática, tipo fotografias, então?

Anne: Eu utilizo o vídeo também, dependendo do que é, tenho que utilizar o vídeo também para eles poderem formular um pouquinho além do que a gente está precisando pedindo para eles.

Pesquisadora: Para trazer mais informações.

Anne: Muito interesse também, muito.