

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO -  
UNICAP**

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC  
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA**



**ANA MARIA ZULEMA PINTO CABRAL DA NÓBREGA**

**Libras, prá que te quero? A apropriação dos  
multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras.**

RECIFE – PE

2015

**ANA MARIA ZULEMA PINTO CABRAL DA NÓBREGA**

**Libras, prá que te quero? A apropriação dos  
multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras.**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração “Aquisição e desenvolvimento da Linguagem em suas diversas manifestações”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Coorientação Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado

**RECIFE – PE**

**2015**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC  
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA**



**ANA MARIA ZULEMA PINTO CABRAL DA NÓBREGA**

**Libras, prá que te quero? A apropriação dos  
multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras.**

**Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial ara a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2015

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Universidade Católica de Pernambuco  
(Orientadora)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Roberta Varginha Ramos Caiado  
(Coorientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma Pastor de Andrade Sousa  
Universidade Federal do Pernambuco  
(Examinador Externo)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Karl Heinz Efken  
Universidade Católica de Pernambuco  
(Examinador Interno)

**RECIFE - PE**

**2015**

## DEDICATÓRIA

A Deus, sem o qual nada sou.

A meu esposo, Marcelo Nóbrega, pelo amor, apoio, força, confiança, compreensão e motivação incondicional que me impulsionam em direção às vitórias.

Às minhas filhas: Ana Luísa, Marcela e Ana Letícia pelo apoio e compreensão às minhas ausências.

Aos meus amigos surdos que me fizeram vislumbrar o mundo com olhos e mãos.

## **AGRADECIMENTOS**

Às professoras Dr<sup>as</sup> Wanilda Cavalcanti e Roberta Caiado pelos ensinamentos, discussões e orientações.

A todos os professores da UNICAP que contribuíram com minha formação acadêmica.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e gentileza com que se dispuseram a participar deste trabalho.

A toda a minha família pelo apoio incondicional.

Aos colegas de mestrado da UNICAP pelo companheirismo e incentivo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa dos multiletramentos.....	35
Figura 02 – Relação língua/letramentos.....	38
Figura 03 – Rede de aprendizagem EAD .....	61
Figura 04 – Tela Plataforma Moodle – Quadro de notas 01.....	63
Figura 05 – Tela Plataforma Moodle – Quadro de notas 02.....	64
Figura 06a – Tela Plataforma Moodle .....	65
Figura 06b – Tela Plataforma Moodle.....	66
Figura 07 – Sequência fotos Plataforma Moodle.....	67
Figura 08 – Poesia - Tela 01.....	87
Figura 09 – Poesia - Tela 02.....	88
Figura 10 – Poesia – Tela 03.....	88
Figura 11 – Poesia – Tela 04.....	89
Figura 12 – Poesia – Tela 05.....	89
Figura 13 – Poesia – Tela 06 e 07.....	90
Figura 14 – Gênero música em Libras.....	99
Figura 15 – Faltar (1).....	101
Figura 16 - Faltar (2).....	101
Figura 17 – Faltar (3).....	102
Figura 18 – Acabar (1).....	102
Figura 19 – Acabar (2).....	102
Figura 20 – Acabar (3).....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Idade de primeiro contato com a Libras e experiências escolares dos sujeitos da pesquisa.....75

Quadro 02 – Conhecimentos de Libras dos sujeitos pesquisados antes e depois do ingresso no Letras/Libras.....81

Quadro 03 – Identificação de práticas que levam aos multiletramentos nas atividades do Letras/Libras UAB/UFPB.....95

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ASL – Língua de Sinais Americana

EAD – Educação a Distância

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L/L – Letras/Libras

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

NEL/NLS - Novos Estudos do Letramento

GNL – Grupo de Nova Londres

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## RESUMO

A educação de surdos, ao longo da história, tem recebido influências de diferentes filosofias educacionais, dentre as quais se destacam o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. A Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural dos surdos brasileiros e lhes assegura o ensino da Libras como L1 e do Português escrito como L2. Para atender a essas exigências a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), propõe o curso de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade Educação a Distância, doravante EAD, no ano de 2010. A turma pioneira, encerrada em 2013.2, recebeu alunos surdos e ouvintes. Nesta perspectiva, o curso por ser na modalidade EAD, requer e, ao mesmo tempo, oferece ao seu aluno, dentre outras propostas, práticas de multiletramentos, que exigem o uso e conhecimento da Libras como L1. Neste sentido, questionamos: como está o conhecimento linguístico da Libras que os surdos detêm ao ingressarem na Universidade? Como esses sujeitos estão lidando com as novas práticas de multiletramentos exigidas pelas novas tecnologias informacionais? Frente a tal realidade, esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas durante o Curso de Letras/Libras – UAB/UFPB - que favoreceram às inúmeras possibilidades de práticas de multiletramentos dos seus alunos surdos. Para alcançarmos nosso intuito realizamos, no período entre 23 de maio a 06 de junho de 2014, entrevistas com quatro sujeitos surdos da Cidade de Campina Grande – PB, que ingressaram na turma pioneira do curso supracitado. Posteriormente, consultamos o Projeto Político Pedagógico e roteiros semanais das disciplinas cujas ementas tratavam: a) ensino de Libras como L1 e b) abordaram conteúdos linguístico de Libras. Na análise, comparamos as falas dos sujeitos com as proposituras das atividades selecionadas. Como referencial teórico desta pesquisa adotamos os estudos enunciativos de Bakhtin, os estudos socioculturais de letramento de Rojo, Street, Lemke, além das pesquisas acerca da aquisição tardia da Libras como L1 para os surdos, bem como do ensino Bilíngue para estes desenvolvidas por Souza e Quadros. Identificamos, a partir dos dados analisados, que os sujeitos investigados: a) Tiveram aquisição tardia da sua L1, a Libras; b) Ingressaram na Universidade com déficits de conhecimentos linguísticos básicos da sua L1, Libras; c) Tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar aspectos linguísticos da Libras no Curso de Letras/Libras; e d) Que a apropriação dos conhecimentos linguísticos contribuiu para a ampliação de diferentes práticas de multiletramentos de seus alunos surdos, através do uso dos recursos da tecnologia informacional e de um maior acesso às informações veiculadas na mídia, propiciando produções acadêmicas e literárias. Nesta perspectiva, o presente estudo, não só identifica a relação dos conhecimentos linguísticos da Libras com as diferentes práticas de letramentos, mas também oferece uma visão panorâmica de como foi a educação básica dos sujeitos investigados além de trazer contribuições significativas para a educação de surdos e de se constituir importante subsídio para as futuras investigações nas áreas de surdez, multiletramentos e EAD.

Palavras-chave: Letras/Libras, Surdos universitários, Conhecimentos linguísticos da Libras, Práticas multiletradas.

## ABSTRACT

The education to the deaf, throughout history, has received influences of different educational philosophies, among which stand out the oralism, Total Communication and bilingualism. Law 10,436 / 02 - regulated by Decree 5626/05 - LIBRAS recognizes as the natural language of Brazilian deaf and ensures these teaching LIBRAS as L1 and L2 writing Portuguese. This Decree establishes that teacher training should occur in LIBRAS courses Letters / LIBRAS. Meeting these requirements UFPB, in partnership with the Open University of Brazil (UAB), proposes the Degree in Letters / LIBRAS in Distance Education mode, beyond the EAD in the year 2010. The pioneer class, closed at 2013.2, received deaf students and listeners. By this way, the course offered by UFPB, being in DL mode, and requires at the same time, offers your students practice multiple literacies. However, on the basis of such practices is the use and knowledge of L1. In this sense, we ask: how is the linguistic knowledge of the LIBRAS to deaf to hold the University ingression? How the deaf are dealing with the new practices of multiliteracies required by new information technologies? Faced with this reality, this research had as main objective to investigate the LIBRAS linguistic contributions, acquired during the course of Letters / LIBRAS - UAB / UFPB - which favored the numerous possibilities of practical multiliteracies of their deaf students. The reports of the deaf were collected in interviews conducted during the period from May 28 to June 5, 2014, with four deaf citizens of the City of Campina Grande - PB, who joined the pioneer class of the aforementioned course. Our theoretical framework was based on studies of enunciative Bakhtin, in sociocultural studies of literacy Rojo, Street, Lemke, in addition to research on the late acquisition of LIBRAS as L1 for the deaf and Bilingual education for these developed by Souza and Quadros. Based upon the above theoretical and the data collected identified that investigated subjects: a) They had delayed acquisition of their L1, the LIBRAS; b) entered the University with deficits in basic linguistic knowledge of their L1, LIBRAS; c) They had, for the first time, the opportunity to study linguistic aspects of LIBRAS in the Course of Arts / LIBRAS and d) by appropriating the language skills of LIBRAS, offered in the aforementioned course, have their practices of multiliteracies enlarged. In this perspective, this study not only identifies the relationship of language knowledge of LIBRAS with different literacies practices but provides an overview of how basic education was the subject investigated.

Keywords: Letters / LIBRAS. Deaf university. LIBRAS of linguistic knowledge. Multiliteracied practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – A LÍNGUA E O LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA</b>	<b>17</b>
1.1. O conceito de língua para Saussure	18
1.2. Bakhtin/Voloshinov e a língua(gem): contribuições básicas	21
1.3. Contribuições teóricas à expressão da linguagem: um resgate teórico	25
1.4. Do letramento aos multiletramentos: a evolução de um conceito	29
1.4.1. Historiando sobre os multiletramentos	34
<b>CAPÍTULO II - DA LIBRAS AO PORTUGUÊS: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA</b>	<b>40</b>
2.1. Língua de sinais e Libras: historiando sobre	40
2.2. A Libras como L1 e suas contribuições para a aprendizagem da Língua Portuguesa: desafios para o bilinguismo	44
2.2.1. Língua falada/sinalizada e escrita no contexto bilíngue	46
<b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DO ESCRITO AO VIRTUAL</b>	<b>54</b>
3.1. Surgimento da EAD no Brasil e a criação do Curso de Letras/Libras a partir do decreto 5.626/05	56
3.2. O Curso de Letras/Libras UAB/UFPB: sua dinâmica de operacionalização	59
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>69</b>
4.1. Participantes da Pesquisa	69
4.2. Instrumentos de coleta de dados	69
4.3. Corpus da pesquisa	71
4.4. Aspectos éticos	71
4.5. Procedimento de coleta de dados	71
4.6. Procedimentos de análise de dados	72
<b>CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>74</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Do final do século XIX, com o advento do Oralismo<sup>1</sup>, no Congresso de Milão<sup>2</sup>, até o início do século XX, um dos aspectos centrais que nortearam a educação dos surdos deveu-se à polêmica crucial: que língua usar? A de sinais (LS) ou a língua oficial do país, ainda que esta seja na modalidade oral?

Os estudos de Stokoe (1960), sobre a ASL (Língua de Sinais Americana), conferiram às línguas de sinais o “status” de língua. Reconhecidas como tais, as línguas de sinais (LS) voltaram a ser centrais na educação de surdos de diferentes países. Essa centralidade na língua de sinais e as contribuições dos estudos culturais da surdez fizeram surgir a perspectiva de educação bilíngue que tem como princípio norteador a LS como primeira língua (L1) e a língua oficial do país como segunda língua (L2).

Aqui no Brasil, os estudos linguísticos de Ferreira-Brito (1995), Felipe (2001), Quadros e Karnop (2004), Quadros e Perlin (2007) Quadros (2008 e 2009) foram imprescindíveis para o reconhecimento da Libras – além, é claro - das lutas e reivindicações das comunidades surdas espalhadas pelo país inteiro – como a língua natural dos surdos. No entanto, mesmo com o reconhecimento da Libras como sua L1, os surdos brasileiros continuam enfrentando muitas dificuldades por não terem um ambiente linguístico adequado<sup>3</sup> tanto no âmbito familiar quanto no escolar.

A família é a primeira instituição social da qual a criança participa. É no convívio familiar que a criança, normalmente, adquire sua L1. Tal aquisição se dá de modo natural através de interações diversas. Esta instituição é o primeiro espaço de socialização da criança no qual ela constrói conceitos e adquire princípios e normas

---

<sup>1</sup> Filosofia e/ou método de ensino para surdos que defende o uso da língua oral, como maneira mais eficaz, na educação dos surdos. Tendo como objetivo ensinar o surdo a falar e se integrar na comunidade ouvinte.

<sup>2</sup> Conferência internacional de educadores de surdos realizada no ano de 1880 em Milão na Itália. Durante o Congresso, após votação, ficou decidido a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos. É importante salientar que os professores surdos que participaram do Congresso não tiveram direito a voto.

<sup>3</sup> Espaço no qual as pessoas usem a língua de sinais para se comunicarem.

sociais. Para Vygotsky (1987, p. 50), a formação de conceito “é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. [...] Todas indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra.” Entretanto, para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, o que representa a maioria dos casos, essa construção de conceitos fica prejudicada pela ausência de uma comunicação plena, pois o surdo e seus familiares não compartilham da mesma língua. Estudos de Strobel (2008, p. 32), nesta perspectiva, demonstram que nesses casos é comum a família desenvolver “sinais caseiros” uma sistema de comunicação que supre a comunicação entre a criança surda e seus familiares, mas não dá conta de aspectos conceituais abstratos. Ao ingressar na escola, a criança surda vive a mesma situação, um ambiente linguístico inadequado, onde ela não pode acessar as informações e interagir de modo pleno com as pessoas, pois - mesmo as escolas ditas inclusivas - na sua maioria, não oferecem um ensino bilíngue, e o que é mais grave, não dispõem sequer de um profissional que conheça a língua de sinais. Tal ausência ainda é predominante nas escolas, pois tanto os professores quanto outras categorias que atuam nas instituições regulares de ensino, via de regra, não receberam nenhuma formação para trabalhar com surdos.

O reconhecimento legal da Libras enquanto língua natural dos surdos brasileiros, através da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, representa uma grande conquista para os surdos brasileiros, porque, não só oficializa a Libras mas garante que a educação da pessoa surda deva ser bilíngue, estabelecendo como deve ser a formação dos profissionais que atuam na educação de tais sujeitos. O Decreto supracitado estabelece, no Art. 4º, que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras e Língua Portuguesa como segunda língua.

Tais exigências estabelecidas pelo Decreto 5.626/05 fomentaram a abertura dos cursos de Letras/Libras, principalmente na modalidade de Educação a Distância (EAD). Assim, o surgimento de tal licenciatura tem possibilitado aos surdos estudarem sua língua, a Libras, de forma sistematizada. Conhece-la bem representa a possibilidade de ampliar seus conhecimentos em diferentes áreas de estudo e conhecer melhor sua cultura.

Na convivência acadêmica com alunos surdos do Curso de Letras/Libras UAB/UFPB - de modo especial quando passamos a ter um maior contato com um dos surdos referenciados na pesquisa, uma vez que a pesquisadora também era aluna do curso mencionado - tivemos a impressão inicial de que tal sujeito apresentava grande déficit de conhecimentos linguísticos na sua L1, a Libras. Ademais, observamos, também, que a ausência de tais conhecimentos dificultava o bom desempenho deste sujeito, sobretudo no tocante aos multiletramentos, tão importantes nas inserções diárias e envolvimento em suas atividades, não só acadêmicas, mas também no cotidiano.

As dificuldades linguísticas e acadêmicas apresentadas, inicialmente, por tal sujeito surdo eram tão elementares que geraram inquietações na pesquisadora e suscitaram as seguintes questões-problema, norteadoras da pesquisa: a) Os déficits linguísticos da Libras, percebidos nesse aluno, são comuns aos demais alunos surdos, investigados, do pólo de Campina Grande (PB)?; b) As dificuldades em realizar determinadas atividades acadêmicas apresentadas por este sujeito estão relacionadas aos déficits de conhecimentos linguísticos da Libras?; c) Os demais alunos surdos do Pólo de Campina Grande também teriam grandes dificuldades em realizar as atividades acadêmicas solicitadas no Curso de Letras/Libras UAB/UFPB?; e d) Afinal, quais seriam os conhecimentos linguísticos da Libras, adquiridos, pelos sujeitos investigados, no Curso de Letras/Libras, que contribuiriam para as suas práticas de multiletramentos?

A partir destas inquietações surgiu a necessidade de desenvolvermos esta pesquisa que teve como objetivo geral investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UFPB - que favoreçam às inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos. Já, em relação aos objetivos específicos buscou-se: 1) Examinar as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Libras como L1 a fim de identificarmos que disciplinas abordaram conteúdos linguísticos relatados pelos sujeitos investigados ; 2) Identificar nas atividades propostas pelas disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V e (c) Tópicos Especiais de Libras, os conhecimentos linguísticos trabalhados nas respectivas disciplinas e seus atrelamentos com as práticas dos multiletramentos; e 3) Analisar, através de relatos dos sujeitos surdos envolvidos na pesquisa,

conhecimentos de Libras que forneceram maior acesso às práticas dos multiletramentos.

Entende-se que esse trabalho possui grande relevância e pertinência, pois permitiu verificar: a) déficits de conhecimentos linguísticos da Libras que os sujeitos surdos tinham ao ingressarem no ensino superior; b) o grau de importância que os conhecimentos linguísticos da Libras têm no acesso às práticas dos multiletramentos; e c) a importância do curso Letras/Libras da UAB/UFPB (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal da Paraíba) para os surdos que ingressaram na primeira turma deste curso.

Na pesquisa abordamos questões tanto do âmbito da Linguística quanto dos multiletramentos. Por esta razão, consideramos importante iniciar o trabalho mostrando que a língua(gem) é objeto de estudo desde os filósofos gregos até os dias atuais bem como apresentando as mudanças conceituais que o termo letramento tem passado até o surgimento dos multiletramentos; e finalizamos o capítulo mostrando a relação entre língua(gem) e letramento. No capítulo dois apresentamos como se constituem as línguas de sinais e as correntes filosóficas que têm norteado a educação de surdos ao longo da história. Trazeremos, também, uma reflexão acerca do ensino de primeira língua (L1) e segunda língua (L2) para surdos. No capítulo três abordamos o surgimento da Educação a Distância, as bases legais para o surgimento do Curso de Letras/Libras UAB/UFPB e sua dinâmica de operacionalização. O quarto capítulo trata da metodologia adotada neste estudo. No capítulo cinco apresentamos a análise os dados coletados, as entrevistas com os sujeitos e proposituras de atividades de três disciplinas do curso supracitado. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais dentre as quais destacamos os seguintes aspectos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa: a aquisição tardia da sua L1, a Libras; dificuldades em aprender a Língua Portuguesa como L2; dificuldades em realizar práticas de multiletramentos presentes na nossa sociedade tecnologicizada, dentre outras. Seguem-se ainda os anexos e apêndices.

## CAPÍTULO I

### LÍNGUA(GEM) E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

Neste capítulo, buscamos mostrar que a discussão acerca da língua(gem) é tema recorrente desde os filósofos gregos até os dias atuais. Inicialmente, situaremos, ainda que de modo abreviado, diferentes olhares lançados sobre língua(gem) ao longo dos tempos. Para tanto, apresentamos a discussão entre convencionalista e naturalista. Ainda nessa perspectiva histórica, não poderíamos deixar de citar Saussure (2006), pela importância que tal teórico representa para a Linguística. Na sequência, apresentamos as contribuições de Bakhtin (1992), Bakhtin/Voloshinov<sup>4</sup> (2006) e Vygotsky (1987;1998) acerca do tema. Em seguida, historiamos as mudanças pelas quais o termo letramento, no singular, tem passado até a composição dos (multi)letramentos. Por fim, finalizamos o capítulo mostrando a relação entre língua(gem) e letramento.

Na Grécia antiga, o debate filosófico estabelecido entre convencionalistas e naturalistas já tinha como ponto central da discussão o caráter de representação da língua(gem). Demócrito, enquanto representante convencionalista, afirmava não haver harmonia preestabelecida entre os nomes (*onomata*) e o mundo (*phýsis*) (ROJO, 2010, p. 33). Dito de outro modo, a relação entre as palavras e os objetos que elas nomeiam são frutos de uma convenção. Por outro lado, para Heráclito, naturalista, as coisas da natureza têm uma essência que é capturada pelos nomes. As palavras são o justo reflexo dos objetos (idem, 2010, p. 33).

No diálogo de *Crátilo*, Platão encena um debate entre essas duas teses através dos personagens: Crátilo defendendo a tese naturalista e Hermógenes a convencionalista. Na conclusão do diálogo, Platão enuncia teses intermediárias:

Tanto as coisas da natureza como a própria linguagem mudam, estão em constante movimento; pode ser que, no início, os nomes exprimissem os sentidos das coisas; mas, com o movimento, esta expressão degenerou-se; os usos obscureceram as relações; logo, tornaram-se necessário as convenções; portanto, os nomes são imitações imperfeitas das coisas; o nomoteta faz um trabalho imperfeito; logo, a linguagem não pode nos

---

<sup>4</sup> Quando nos referimos à Obra *Maxismo e Filosofia da Linguagem* (2006). Padroniza-se a tal uso em função de não haver consenso teórico acerca da verdadeira autoria do que efetivamente é atribuído apenas a um ou outro teórico. Convencionou-se neste trabalho a adoção de autoria dupla.

ensinar a realidade, mas impede-nos de ver a essência das coisas, de aprender as formas ideais (ROJO, 2010, p. 34).

Em sua obra, *Organon*, Aristóteles retoma a discussão de Platão, “estabelecendo a função da linguagem de traduzir o mundo, pois as estruturas da língua são o reflexo da estrutura do mundo e, assim, aquela nos permite conhecer o mundo” (ROJO, 2010, p. 34).

Durante a Idade Média e o Renascimento a tônica da discussão convencionalista/naturalistas e o pensamento aristotélico são retomados diversas vezes.

No entanto, como nos afirma Rojo (2010, p. 35),

(...) é preciso esperar o século XVII, com Descarte e com a Gramática Geral de Port-Royal, para ver nascer a noção de “representação” tal como a concebemos hoje. Nesse movimento, o essencial da tese aristotélica é preservado: a língua é segunda em relação ao mundo. O que é primeiro, primitivo, são as capacidades de conhecimento humano. A língua passa a ser instrumento de “representação” das capacidades humanas de conhecer o mundo.

Durante o século XVII, a gramática de Port-Royal, que apresentava o estudo segundo a lógica cartesiana, passa a ser modelo para as gramáticas filosóficas que a sucederam.

Como o cerne de nosso trabalho não se detém a qualquer estudo de natureza filológica, não nos detemos sobre as gramáticas filosóficas e comparadas. Por esta razão, fizemos um rápido recorte histórico acerca dos conceitos das contribuições postas da linguagem para este trabalho, e a seguir apresentaremos contribuições de Saussure.

### **1.1. O conceito de língua para Saussure**

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1916, dois alunos de Saussure organizaram seus escritos e os publicaram sob o título *Curso de Linguística Geral*, obra que passou a ser um divisor de águas no campo dos estudos científicos da língua(gem). Para ele

O estudo da linguagem comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); assim, a primeira seria social em sua essência, em contrapartida à segunda que se apresenta como parte individual da linguagem (SAUSSURE 2006, p.17).

De acordo com Saussure, a língua é social em sua essência. É a parte social da linguagem que, em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade. É código, homogêneo, abstrato, sistemático. Segundo o mesmo autor (2006, p. 24), “é um sistema de signos que exprime idéias, e é comparável, por isso, à escrita ao alfabeto dos surdos-mudos<sup>5</sup>, aos ritos simbólicos, às formas de polidez aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.”

Ainda segundo o genebrino, a língua se caracteriza por ser um ato exterior ao indivíduo que, por sua vez, nem pode criá-la e nem modificá-la. Nesta compreensão, ainda para Saussure, a língua só existe em razão de uma espécie de contrato coletivo no qual os falantes teriam que aderir porque lhes é imposto de forma unilateral. Nesse sentido, ainda para este autor (2006, p. 17), configura-se uma crucial distinção entre língua e linguagem, de fundamental importância à constituição do objeto desta pesquisa. Assim, é deste teórico o seguinte questionamento:

Mas, o que é a língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem, ela é apenas uma parte dela, essencial, é verdade. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nós lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (2006, p. 17)

Para o autor, a linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que necessitam da análise de outras ciências como a psicologia, a antropologia, além da linguística. Diante desta complexidade, Saussure faz um

---

<sup>5</sup> Termo empregado, por muito tempo, para se referir às pessoas com surdez cujo uso, hoje, é considerado inadequado, já que tais, via de regra, não apresentam problemas em seus aparelhos fonadores que possam ser diagnosticadas como “mudas”. Ademais, se exprimem e “falam” através da língua de sinais. Portanto, hoje se emprega o termo “surdo” apenas.

recorte na linguagem e estuda a língua, um objeto unificado e suscetível de classificação. Ratifica-se, portanto, neste momento a dicotomia saussuriana: *langue* (língua) e *parole* (fala). A primeira, como já se disse, social em sua essência e independente do indivíduo; e a segunda, secundária, “que tem por objeto a parte individual da linguagem”, segundo esse autor (SUASSURE, 2006, p. 27). Importante referenciar que todo esse processo é psíquico. “Constitui-se num sistema de signos, onde, de essencial, só existe a união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante), onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SUASSURE, op. cit., p. 23). Ainda para o genebrino, por se tratar de um tesouro psíquico, “é a soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (SUASSURE, op. cit., p. 27). É nesta compreensão que para Saussure a língua é acervo, conjunto de hábitos linguísticos com sentimento coletivo, todos compondo realidades com sede apenas no cérebro. Todavia, pelo fato de a língua não estar completa em nenhum indivíduo, mas só na massa falante, ela é, simultaneamente, realidade psíquica e instituição social. Nesta compreensão, segundo Castelar (2003, p. 59), ao se referir à função social da língua, “trata-se da mais coercitiva de todas as instituições sociais. A sociedade pode abolir qualquer uma de suas instituições exceto, a língua”.

Por outro lado, permita-se aqui, nesta compreensão, a tese da linguagem como um fenômeno natural não criado pelo homem; a língua como estudo do signo de suas regras de combinação; e a fala como o exercício individual da língua, segundo Saussure. A questão é: o que, para Saussure, é objeto de estudo da linguística? Nem a fala, nem a linguagem. Esta ciência vai dedicar-se inteiramente ao repertório psíquico-fisiológico que permite a fala acontecer. Cabe, nesta compreensão, por exemplo, a seguinte hipótese: o fato de um surdo não ter tido acesso à Língua Brasileira de Sinais, doravante (Libras), nem tampouco à Língua Portuguesa, em nenhuma circunstância ele deixa de possuir e ser um ser de linguagem: interage, embora de forma precária, expressa seus desejos, dúvidas, insatisfações, alegrias, desgostos, enfim, busca de algum modo seus objetivos práticos no dia-a-dia. Por outro lado, por não dominar o instrumental técnico, formal e psíquico que é a língua, não consegue exercitar a fala, seja em Libras ou Língua Portuguesa, cujos efeitos daí decorrentes se expressam em dificuldades de comunicação.

Com relação às dificuldades de comunicação apresentadas pelos surdos estas serão melhor discutidas à luz da compreensão de língua(gem) apresentada por Bakhtin/Voloshinov e Vygotsky nos tópicos a seguir.

## 1.2 Bakhtin/Voloshinov e a língua(gem): contribuições básicas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Voloshinov (2006), criticam a concepção de língua enquanto sistema de regras. Ao contrário de Saussure (2006), Bakhtin/Voloshinov afirmam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2006, p.117)

A língua só cumpre sua função se houver interação no sentido pleno da palavra. Não basta a produção do signo, é imprescindível que os interlocutores compartilhem o significado da enunciação. Para tanto, é necessário que estes compartilhem a língua enquanto interação, marcada, não pela enunciação monológica, isolada, fechada, hermética, mas a partir dos conteúdos ideológicos pertinentes à situação vivenciada, levando-se em conta a interação entre os sujeitos envolvidos nas cenas enunciadas. E por ser a interação social o elemento substancial da língua, estudá-la requer uma metodologia que considere

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

E acrescenta,

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e

o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.127).

Para os autores russos são as condições sociais que determinam os tipos de interações verbais e o organismo social por estar em constante transformação faz surgir novas formas de interações verbais com o intuito de atender às novas demandas sociais. Sendo tais mudanças de ordem social molas propulsoras das transformações ocorridas na língua ao longo da história. Bakhtin/ Voloshinov tomam como unidade de estudo as enunciações por considerá-las como unidades reais da cadeia verbal (2006, p. 97).

Para estes autores, a linguagem é uma interação social e está ligada ao contexto mais amplo, social, que é o *auditório*<sup>6</sup>. Ou seja, as relações sociais do sujeito acabam por constitui-lo enquanto sujeito discursivo que define seu auditório social do qual provém suas deduções interiores, suas motivações e apreciações. E nesse sentido os autores russos afirmam que

a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2006, p. 127-128).

Em outras palavras, o contexto e o público para quem o sujeito vai enunciar são fatores determinantes na produção do discurso desse sujeito. Isto porque o enunciado acontece em um determinado local, em um tempo determinado e é produzido e recebido por sujeitos históricos. Acerca de tais aspectos, os autores supracitados afirmam:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta

---

<sup>6</sup> Segundo Bakhtin (2006, p. 107) “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”.

for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLOSHINOV, op. cit., p. 114).

Para ilustrar, tomemos como exemplo esta pesquisa. A discussão, a sua problematização, o modo como está organizada, as suas peculiaridades, a definição de termos aqui escritos não teriam o menor sentido se este trabalho fosse defendido na área da engenharia, medicina, agricultura, dentre outras, exceto se em tais áreas a pesquisa fosse aprofundada e houvesse uma necessidade de base teórica que necessitasse de uma compreensão e contribuição da linguística. A materialização desse trabalho se dá através da palavra que por sua vez se constitui a partir dos meus interlocutores, ao mesmo tempo em que me faço presente nela desse modo, a palavra é “na zona fronteira” (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2006, p. 115) entre eu, o locutor, e os meus interlocutores. Com relação à importância da palavra os autores em destaque afirmam que

na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOSHINOV, op. cit. p. 115).

Nesta perspectiva, o enunciado é a unidade básica do conceito de linguagem para Bakhtin/Voloshinov. Assim, não pode ser tomado como um conceito formal, mas como um acontecimento que envolve um contexto sócio-histórico, atores sociais plenamente identificados e o compartilhamento de uma mesma cultura. Esses são, na perspectiva bakhtiniana, elementos minimamente necessários para se estabelecer um diálogo. Ao se referirem à centralidade que o diálogo tinha despertado nos estudos linguísticos, os russos Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 149), explicam que

a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas na

citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo.

Desta forma, na atividade de interação os interlocutores se enunciam, se completam, se estabelecem, na existência (real ou virtual), cada um requerendo do outro atitudes responsivas, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando cada um os seus lugares enquanto sujeitos na interação e esta assim se organiza por ter a língua como elemento base na constituição do pensamento.

Para Bakhtin/Voloshinov (2006), “o signo só pode aparecer no terreno interindividual”. Assim, não haveria manifestação linguística entre sujeitos sem que haja encontros; não pode, com efeito, existir língua, no pensar bakhtiniano, sem interação, trocas, condição primeira e crucial para que, efetivamente, a interação aconteça. Caso contrário, o(s) indivíduo(s) ficariam impossibilitados de acessarem seus “mundos”, pois, como afirma Souza (1998), conhecemos o mundo na medida em que lhe atribuímos um lugar discursivo, quer dizer, em que somos afetados pela língua. Para Bakhtin/Voloshinov

a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (2006, p. 28).

A afirmação de Bakhtin/Voloshinov nos remete a um relato do cotidiano apresentado por Laborit (1994, p. 14-15), em sua autobiografia, no qual ela descreve: “*Mamãe dizia ontem... e eu não entendia onde estava ontem, o que era ontem. Amanhã, também não. E não podia perguntar-lhe. Sentia-me impotente. Não tinha consciência do tempo que passava.*” A fala da autora surda retrata a comunicação com sua mãe quando ambas não conheciam a língua de sinais e sua mãe usava a língua oral francesa para se comunicar com ela. No relato, percebemos que não havia um território comum aos interlocutores por que faltava, a um deles (Laborit), o acesso ao elo de ligação, à ponte, à palavra, que orientasse o discurso interior, e que tornasse possível o dialogismo, o entendimento do outro e o fazer-se entender.

### 1.3 Contribuições teóricas à expressão da linguagem: um resgate teórico

Em seus estudos, Vygotsky (1998) aponta a estreita relação entre pensamento e linguagem. Para o referido autor, a linguagem tem duas funções: a primeira é a de comunicar e a segunda é de promover o pensamento generalizante. E é, precisamente, nesta segunda função que há uma estreita relação entre pensamento e a palavra: esta provoca um alargamento naquele e vice-versa. Senão vejamos:

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência (VYGOTSKY, 1987, p.108).

É a partir desta generalização que o indivíduo classifica e distingue as coisas que estão no mundo que o cerca. Esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita à espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através dos instrumentos para uma mediação simbólica através do signo.

Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GÓES, 1996; 2000) mostrassem que o *déficit* conceitual dos surdos não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua a qual eles pudessem adquirir naturalmente, isto é, língua de sinais.

Ao Estabelecer a relação pensamento/linguagem Vygotsky (1987, p.104) ressalta que

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem, que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da "palavra", seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

É importante lembrar que a língua está no meio, no social, e que é através da imersão que a criança a adquire. Entretanto, a internalização desta língua percorre um processo. A função primeira da língua, para o indivíduo é a comunicação, isto é, permitir o acesso ao outro e às coisas que o rodeiam. Neste sentido, ela adquire maior complexidade à medida que a criança, por meio desta mesma interação, se desenvolve. Assim, a fala, antes utilizada só para acessar o outro, ganha uma nova função, a de orientar a si mesmo. Surge então o discurso interno. Desta forma, Vygotsky (1987, p. 114) afirma que

o discurso egocêntrico é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores.

A função apenas interpessoal da língua permite ou proporciona uma segunda função, a de relação no âmbito individual intrapessoal. Todo esse processo fica prejudicado nas pessoas com surdez, que não acessam a língua de sinais precocemente.

Ainda, com relação à linguagem, Vygotsky (1998, p. 122) declara que esta “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele.” Ou seja, é a linguagem que possibilita a criança abstrair, sair do mundo concreto para o da representação.

Na mesma compreensão, corroborando com o pensamento de Vygotsky, no que se refere à importância da língua no desenvolvimento mental, Bakhtin (2006, p.114) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Mais uma vez esbarramos no problema que desencadeia a primeira e mais difícil barreira a ser vencida pelos surdos: a de não ter um ambiente linguístico-cultural que lhes garanta a aquisição natural da Libras. A maioria dos surdos são filhos de ouvintes. Esta é uma das razões, dentre muitas, que contribui para que os surdos passem a ter contato com a língua de sinais tardiamente. Como bem explicita Góes (2000, p. 29)

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. Essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez.

Fica claro que, para que a língua se constitua enquanto língua e funcione plenamente, não se faz necessário apenas o encontro entre duas ou mais pessoas. É necessário que estas se constituam enquanto grupo social. Entretanto, tal constituição só ocorre se todos acessam um código comum, se compartilham da mesma língua. Como fenômeno ideológico, os signos “são condicionados tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2006, p. 25).

Ainda com relação à constituição social da língua o mesmo autor afirma

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Nesta mesma perspectiva Souza (1998, p. 48) afirma que

o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia.

No caso dos surdos, sem a língua de sinais podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade, pois lhe falta o acesso à língua do outro neste caso. Mesmo estando fisicamente no espaço o surdo não pode ser tocado pela língua oral que o circunda. Por conseguinte, o processo dialógico fica prejudicado, pois, por não ser acessada, a língua não cumpre com as duas funções apresentadas por Vygotsky (19870), a de comunicar e promover pensamento generalizante.

Desta forma, compreendemos que é a aquisição da língua o elemento que torna o indivíduo capaz de compreender e agir sobre o mundo na plenitude que é particular à espécie humana. Nesse sentido, Souza (Ibidem, p. 42), também

corroborar com Vygotsky ao explicar que os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua.

Deste modo, é possível afirmarmos que as práticas de multiletramentos são mediadas pela língua. Assim, quanto maior o conhecimento que se detém da língua, maior também serão as possibilidades de práticas de multiletramentos<sup>7</sup>. Para entendermos melhor a relação entre o conhecimento linguístico e as práticas de multiletramentos, podemos citar uma experiência vivenciada, anteriormente à pesquisa, com um aluno do Curso de Letras/Libras (EAD/IFPB), o qual, apesar de usar a Libras para se comunicar, não tinha conhecimento linguístico sistematizado sobre sua língua, e ao se deparar com a sentença metafórica: “Você é luz no meu caminho” não conseguia entender o sentido da metáfora presente no enunciado. Percebemos que este sujeito não tinha conhecimento de que em todas as línguas naturais existem metáforas e que estas são usadas no cotidiano. Tal constatação nos permite inferir que: a) a não percepção da língua como polissêmica acaba por limitar o acesso a informações referentes ao mundo que o cerca; b) o conhecimento linguístico acerca da metáfora lhe permite entender situações cotidianas que antes passavam despercebidas e pode promover uma maior inserção desse sujeito nos diferentes contextos sociais. Neste caso, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY 1987, p. 105).

Para entendermos e aprofundarmos a discussão entre o conhecimento da língua e as práticas de letramentos é importante esclarecermos ou recuperarmos os diferentes conceitos que o termo letramento, no singular, recebeu ao longo dos anos até o acréscimo do prefixo *multi* para compor os multiletramentos.

---

<sup>7</sup> Adotamos o conceito articulado pelo Grupo de Nova Londres que por meio do prefixo “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (Rojo 2013, p. 14).

#### 1.4. Do letramento aos multiletramentos: a evolução de um conceito

Segundo Soares (2009, p. 33), no Brasil, o termo Letramento foi usado pela primeira vez, no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *“No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”*.

Nesta compreensão, Rojo (2009, p. 98) afirma que na década de 1980, aqui no Brasil, os termos letramento e alfabetismo usados nos textos e pesquisas recobriam significados muito semelhantes. Alfabetismo, segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), se caracteriza como a “capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas sociais” (ROJO, 2009, p. 44).

Por sua vez, Tfouni (1988, p. 16), não só utiliza o termo letramento como também o define, diferenciando-o do conceito de alfabetização. Enquanto esta se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, aquele focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Em 1995, esta mesma teórica reafirma a diferença entre os termos alfabetização e letramento, enfatizando o aspecto individual do primeiro e o social do segundo termo.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI 1995, p. 9-10).

No cenário mundial, no entanto, despontam os Novos Estudos do Letramento, doravante (NEL/NLS). Esta denominação foi cunhada por Gee (1991, apud STREET, 2003), ao observar, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). O enfoque no social ocorre principalmente a partir dos trabalhos de Street (1984), e Hamilton (1998) ao argumentarem que os

letramentos são práticas sociais e por isso mesmo estão imbricados com as relações de poder.

Street (1994, apud ROJO, 2009, p. 98), um dos principais representantes do NLS, passa a estabelecer o letramento sob dois enfoques: “o *autônomo*: vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, apud ROJO 2009, p. 99). Em outras palavras, o contato escolar com a leitura e a escrita levaria ou promoveria diferentes níveis de alfabetismo. Ou seja, o letramento por si mesmo produziria efeitos sobre as práticas cognitivas e sociais desconsiderando o contexto sócio-cultural e econômico no qual o sujeito está inserido. Enquanto que o enfoque *ideológico*, ainda segundo o mesmo autor,

postula que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que é sempre socialmente construído pautado por princípios epistemológicos. Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas se referem à leitura e escrita, sendo elas próprias enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, e de ser [...]. Letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, são versões particulares, por isso é sempre “ideológico”. Elas estão sempre enraizadas em uma determinada visão de mundo e em um desejo de que uma dada visão de letramento domine e marginalize outras (STREET, 2003, p. 77-78).

Nessa perspectiva, o letramento não é só o domínio de determinadas habilidades (ler e escrever), mas uma prática social e como tal influencia e é influenciado pelas diferentes realidades sociocultural e econômica.

Aqui no Brasil, o conceito de letramento *autônomo e ideológico*, desenvolvido por Street (1984), é a base teórica para a distinção apresentada por Soares (1998, apud ROJO, 2009, p. 99-100), entre letramento versão *fraca e forte*.

... a versão fraca estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. Já a versão *forte* mais próxima do enfoque ideológico e da visão Paulo-freireana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global* (Souza-Santos, 2005). Para tanto, leva em conta os *múltiplos letramentos*, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Observamos que os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico alavancaram os estudos na área e fez surgir, não só a pluralização do termo - letramentos, mas o uso da nomenclatura múltiplos letramentos que passaram a considerar outras perspectivas, as de que existem diferentes tipos de letramentos, os globais e os locais. Hamilton (2002, apud ROJO, 2009, p. 102), chama

os letramentos *dominantes* de “institucionalizados” e os distingue dos letramentos locais “vernaculares” (ou “autogerados”). Entretanto, não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora Letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes prevêm agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores...) que em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados *letramentos “vernaculares”* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desrespeitados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência.

A principal crítica a base desse debate consiste em argumentar que o trabalho com os letramentos locais/desvalorizados não possibilitaria mudanças, ascensão social a essas pessoas excluídas das práticas de letramentos valorizadas e legitimadas por uma sociedade globalizada. No entanto, Street (2003) rebate a crítica argumentando que o estudo dos letramentos locais possibilita conhecer os modos como esses sujeitos, minorias culturais, excluídos significam os usos da escrita na sua cultura, permitindo conhecer os modos e valores que essas pessoas atribuem aos letramentos dominantes e a seus próprios letramentos. O que, segundo o autor, possibilitaria a elaboração de um programa coerente para a educação de adultos.

Ao entender as práticas do letramento intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e ao reconhecer as variedades de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos, os NEL/NLS, segundo Street (2003a), reconhecem que os letramentos múltiplos

representam uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focalizando não apenas a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas o que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isto implica o reconhecimento de letramentos

múltiplos, variando de acordo com o tempo e espaço, mas também contestado nas relações de poder. NLS, então, não tomam nada como garantido no que diz respeito a letramentos e as práticas sociais com as quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em diferentes tempos e lugares e pergunta "que letramentos" são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003a, p. 77).

Com relação às mudanças do mundo contemporâneo e suas implicações nas práticas de letramentos, Rojo (2009, p. 105), afirma que pelo menos quatro mudanças, que a seguir se discriminam, resumidamente, ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a) a vertiginosa intensificação e a diversidade da circulação da informação nos meios de comunicação digitais e analógicos; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos como em termos culturais; c) a diminuição das distâncias temporais ou a contração de tempo; d) a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura. Todos esses aspectos provocam um alargamento nos letramentos que só a pluralização do termo não é suficiente para exprimir a amplitude de suas práticas, surgindo assim, os termos

**letramentos (múltiplos)** - que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO 2012, p. 13).

Essa multiplicidade de práticas letradas permeia todos os recantos da sociedade e é materializada em uma diversidade semiótica, se fazendo presente também nos espaços educacionais, o que acaba por aumentar a responsabilidade da escola em trabalhar com práticas letradas que propiciem letramentos múltiplos de modo crítico, levando o aluno a identificar nos diferentes discursos suas intenções e estratégias. Nesse sentido, Moita-Lopes & Rojo (2004 apud ROJO 2009, p. 107), afirmam que para a escola cumprir com um dos seus principais objetivos, qual seja: possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética crítica e democrática - é necessária uma educação linguística que considere

os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;

os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

É importante esclarecer que a ideia da multissemiose não é só agregar, justapor textos, imagens, sons, cores, língua de sinais e outras tantas semioses, mas entender que cada semiose requer, do sujeito, diferentes habilidades e competências em favor da construção de sentidos. Mais que justapostos, esses elementos multissemióticos são estratégicos para a construção de significados. Nesse sentido, Lemke (2010, p. 459) esclarece

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Estabelecendo uma analogia da multissemiose com o tecido estampado, podemos dizer que os fios que compõem uma estampa, quando separados, apresentam seus traços e cores que podem ser identificadas no próprio fio, mas quando todos os fios se juntam compondo a estampa esta passa a ser significada de modo diferente que a identificação das cores feitas nos fios, quando isolados. Assim, também, podemos fazer a leitura dos letramentos multissemióticos, pois cada semiose, quando em separado, mobiliza conhecimentos e significados, mas quando agregadas remetem a significados diferentes dos mobilizados em cada semiose isolada.

Para compreendermos melhor os termos *multiletramentos*, *letramentos múltiplos* e *letramentos multissemióticos*, usados por Rojo (2009), é importante fazermos uma retrospectiva histórica, no cenário internacional quando do surgimento desses vocábulos.

#### 1.4.1. Historiando sobre os multiletramentos

Em 1994, paralelamente aos NLS, e influenciado por estes, na cidade de Nova Londres - EUA, renomados teóricos, sobretudo da Linguística e Educação, oriundos de três países - Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália - reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000).

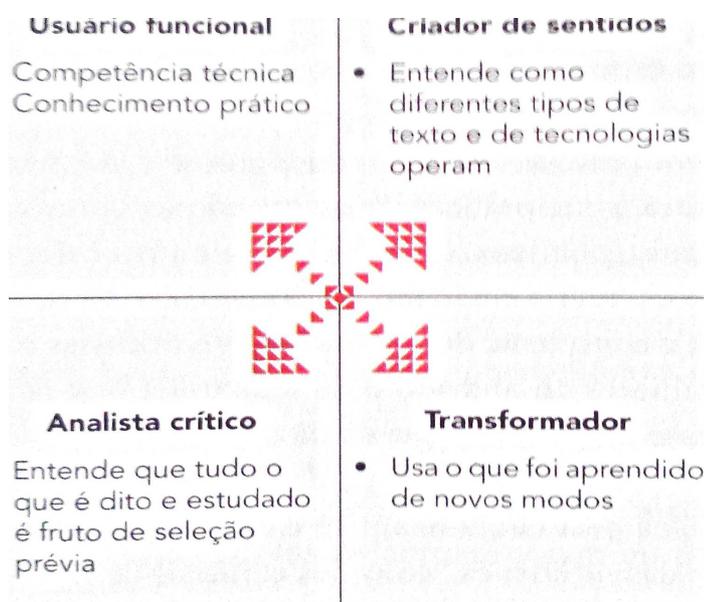
Esse grupo passa a ser conhecido mundialmente como Grupo de Nova Londres - GNL. Deste encontro, surge o documento “Manifesto Programático”, lançado em 1996, que tem como principais temas: a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias). Da discussão desses dois temas surge o prefixo *Multi* da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009 *apud* BEVILAQUA, 2013, p. 102), que busca articular os estudos dos letramentos em meio ao novo cenário comunicacional originado com a globalização. Surge, assim, a pedagogia dos multiletramentos.

Para entendermos melhor o que se propõem os estudos dos multiletramentos se faz necessário conhecer algumas categorias abordadas por esta teoria. Começaremos por esclarecer o *Design* de sentido. Segundo Cope; Kalantzis (2009, p. 175-6 *apud* BEVILAQUA, 2013, p. 106),

o conceito de Design fora instituído com o propósito de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita). Design institui uma concepção dinâmica de representação (de linguagem, de aprendizagem, de mundo), sendo definido como ato de construção de sentido. Para os teóricos (*idem*), o conceito de Design apresenta uma dupla e feliz coincidência de sentidos: estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como **meaning-maker**, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a **agente**, designer de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências).

O conceito de *Design* extrapola o modo escrito, de produção e compreensão de sentidos tão explorados pelo NLS. O *Design* engloba não só o meio linguístico de compreender e produzir sentido, mas, sobretudo, os múltiplos e diversificados modos semióticos presentes nas sociedades tecnologizadas e o modo como cada sujeito agencia e age significando e ressignificando a linguagem, os discursos, os gêneros com os quais ele tem contato. A imagem abaixo (ROJO, 2012, p. 29) ajuda-os a vislumbrar melhor o que significa ser designer de sentidos.

Figura 01 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: adaptado de DECS & UniSA, 2006 apud Rojo (2012, p. 29)

O mapa dos multiletramentos destaca quatro aspectos que em “movimento” acabam por constituir o *designer* de sentidos. Vejamos: i) O *usuário funcional* remete ao conhecimento linguístico, usos de ferramentas, e as práticas de letramentos já consolidadas. É o conhecimento prático, que necessita de um olhar, uma *análise crítica* entender que o que foi selecionado (conteúdos, conhecimentos...) tem um propósito, nenhuma escolha é neutra. Com esse conhecimento crítico, os alunos serão *criadores de sentidos*, compreendendo como os diferentes tipos de textos e tecnologias operam nas diferentes situações sociais e, só assim, serem agentes *transformadores*, usando o que aprenderam de diferentes modos, transformando os discursos e significações.

Tendo como base os princípios/metapas, expostos anteriormente, o GNL apresentou alguns movimentos “pedagógicos” para a efetivação do ensino-aprendizagem: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformada. Tais princípios são assim definidos por Rojo (2012, p. 30)

*prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

A mesma autora acrescenta que a prática de tais princípios se dá a partir de um

*enquadramento dos letramentos críticos* que busca interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Visando como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO, op. cit., p. 30).

Os diferentes modos de significar as diversas produções culturais e seus valores evocam a necessidade de se pensar no letramento literário que, segundo Zappone (2007), pode ter seu conceito forjado a partir de quatro pontos. O primeiro é que se trata de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. O segundo destaca que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida, constituindo-se práticas plurais, abarcando as produções literárias não canônicas, a exemplo de novelas, romances, teatro dentre outros. O terceiro aspecto apresentado pela autora diz respeito à mobilização dos conceitos de letramento autônomo e ideológico para se compreender as formas dos letramentos literários. Por último, a estudiosa ressalta que o letramento literário, assim como os demais letramentos, é historicamente situado. E conclui que

o conceito de letramento, aplicado ao estudo da literatura mostra-se bastante fértil, pois permite uma compreensão do literário situada para fora

dos domínios estritamente ligados ao texto e abre perspectivas para o estudo de variados aspectos relacionados ao modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário que levam à efetuação de diferentes práticas em diferentes contextos. Conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literários presentes em diferentes âmbitos sociais pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e letramento literário cada vez maiores (Ibid 2007, p.9).

O que significa dizer que o consumo e/ou a produção literária são distintos nos diferentes grupos sociais e culturais. No nosso estudo é pertinente tomarmos como exemplo a literatura surda<sup>8</sup> que é produzida em língua de sinais e mobiliza multissemioses com valores culturais distintos dos que são empregados na literatura produzida por ouvintes, a começar pela forma de registro que se dá em vídeo enquanto a do ouvinte ainda é predominantemente escrita.

Assim, temos diferentes letramentos imbricados, circundando os sujeitos, exigindo e produzindo novas demandas de habilidades advindas, principalmente, do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, que com a sua popularização possibilitam a divulgação e valorização de culturas locais, caracterizando uma transgressão nas relações de poder até então cristalizadas na sociedade. Desse modo, surge a necessidade de se acrescentar o prefixo (multi) ao termo *letramentos*, pois as mídias digitais têm como base de funcionamento a interface, favorecendo a expansão da pluralização cultural a partir do uso das TDICs.

Neste sentido, acerca do funcionamento dos multiletramentos Rojo (2012, p. 23), explica que

diferentemente das mídias anteriores (impresas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital por sua própria natureza 'tradutora' de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discurso etc.).

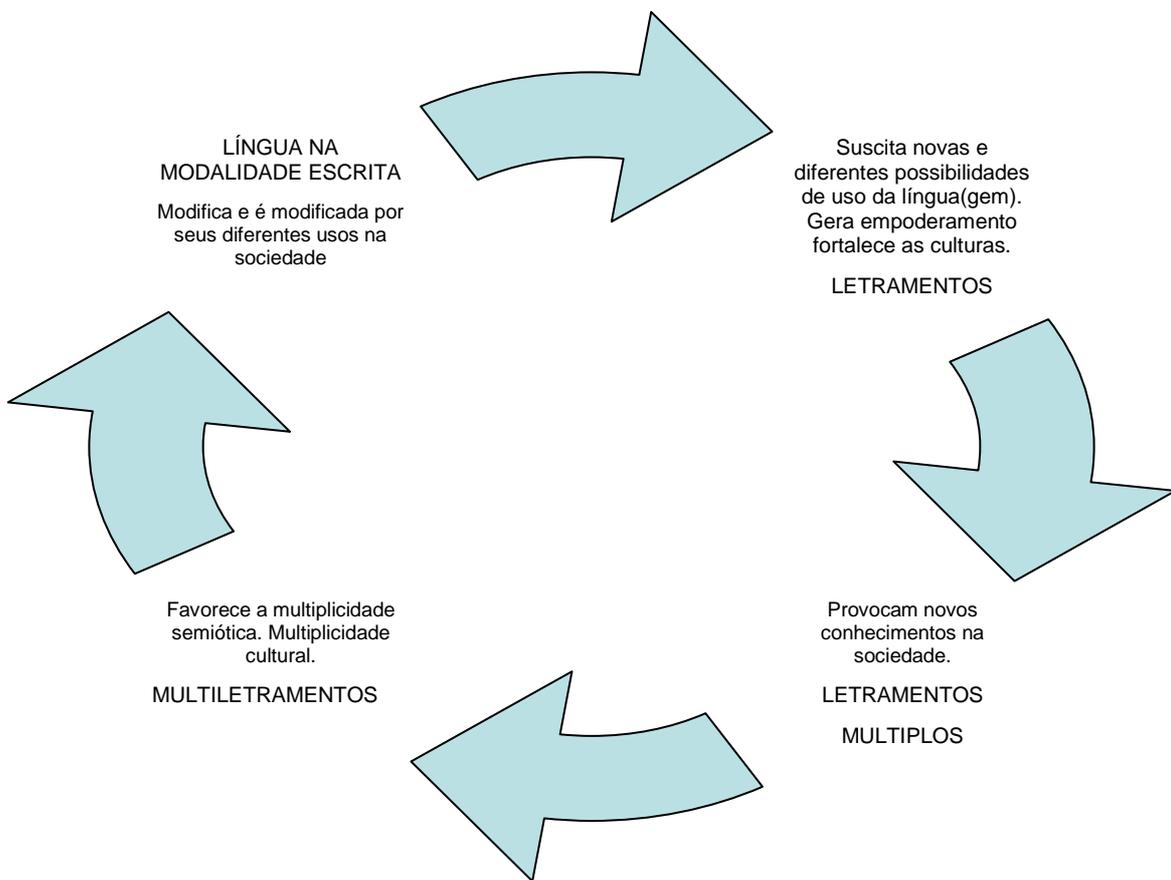
---

<sup>8</sup> Terminologia usada para as produções literárias produzidas em língua de sinais

Nas afirmações de Rojo, percebemos que o uso das TDICs pode favorecer os multiletramentos. Esse fato pode ser observado no funcionamento dos cursos de Modalidade a Distância (EAD) que tem como principais ferramentas o uso de computadores e da *web*.

No tocante à relação da língua(gem) com as modificações conceituais do termo letramento, via ressignificação do uso da escrita, hoje, ilustraremos, através da imagem abaixo, a estreita relação entre os termos aqui tratados. Vejamos:

Figura 02 – Relação língua(gem)/letramentos



Fonte: própria.

Desse modo, observamos que a língua escrita possibilitou ao homem ações, até então impossíveis, como: registrar acordos, conceitos, sentimentos, fatos já ocorridos, pretensões. Tais novas possibilidades de uso da língua levaram a práticas letradas que, por sua vez, interferiram no uso da língua escrita e suscitaram novas tecnologias que causaram mudanças nas relações de poder, nas produções

culturais, promovendo quebra de paradigmas que continuarão a interferir no modo e no uso da língua(gem).

## CAPÍTULO II

### DA LIBRAS AO PORTUGUÊS: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA

O propósito deste capítulo é refletir, a partir das realidades educacionais dos surdos, acerca da importância que as duas línguas envolvidas nesse estudo – Libras e Língua Portuguesa – têm para os surdos brasileiros. Inicialmente apresentamos os parâmetros formacionais que constituem as línguas de sinais. Em seguida, fazemos uma breve retrospectiva das concepções filosóficas presentes na Educação dos Surdos ao longo da história e finalizamos com as reflexões acerca do ensino de L1 e L2.

#### 2.1. Língua de sinais e Libras: historiando sobre

As línguas de sinais são línguas espaço-visuais, ou seja, são línguas produzidas no espaço e percebidas pela visão. Diferentes das línguas orais-auditivas, as línguas de sinais foram por muito tempo consideradas apenas como linguagem. Na década de 1960 os estudos linguísticos de Stokoe acerca da ASL (Língua de Sinais Americana) conferiram o *status* de língua às línguas de sinais. Tais estudos comprovaram que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, constituindo os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico (FELIPE 2001, p. 20).

Estudos de Stokoe provaram que os sinais não eram gestos, mas se constituíam a partir de parâmetros identificando, inicialmente: a Configuração de Mão (CM), a Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) e o Movimento (M). Em pesquisas posteriores ele identificou mais dois parâmetros: Orientação (Or) e Expressões não-manuais (ENM) que são as expressões faciais e/ou corporais. (QUADROS; KARNOPP 2004, p. 48). Aqui no Brasil um dos primeiros e mais importantes estudos linguísticos, antes do reconhecimento da Libras enquanto língua, foi o da pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1995), que organiza aspectos

gramaticais da Libras e apresenta também uma pesquisa comparativa entre a Libras e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira). Esta se refere à língua de sinais usada pela tribo indígena dos Urubus-Kaapor situada na floresta amazônica no estado do Maranhão, importante descoberta feita pela pesquisadora supracitada.

Se observarmos o intervalo de anos entre a obra de Brito (1995) e o Decreto que regulamentou a Lei da Libras (2005), são exatamente dez anos. Mas afinal, alguém que não é da área pode nos perguntar: - Quando surgiu a Libras? E para esclarecer esse aspecto para possíveis leitores de outras áreas consideramos importante historiar um pouco sobre o surgimento dessa língua. Neste sentido Diniz (2010, p. 21), nos afirma que

A Libras evoluiu no século XIX , através de registros históricos e entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF) nas mãos do professor surdo francês E. Huet. Ele veio ao Rio de Janeiro em 1855 com a intenção de fundar uma escola para surdos e, com o apoio do Imperador D. Pedro II, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos em 1857, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na capital do Rio de Janeiro.

A partir de relatos históricos, a exemplo de Diniz, (op. cit.), fica claro que a Libras teve influências da Língua de Sinais Francesa, doravante LSF, cuja estrutura linguística se funde com os sinais e dialetos usados pelos surdos brasileiros, dando origem à Libras, que passa a se expandir, através do seu uso por alunos oriundos das diferentes regiões do Brasil, surdos que estudavam no então Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos e que ao retornarem para seus estados levavam consigo essa língua, a Libras. No entanto, tal expansão - em face da proibição do uso da língua de sinais, decorrente do Congresso de Milão, em 1880 – é severamente tolhida, pois, como explica Ramos (s/d p. 06), “em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão<sup>9</sup> proibira o uso da Língua

---

<sup>9</sup>O Congresso de Milão, referido na citação acima, reuniu 182 professores e intelectuais da Educação de Surdos de vários países com o objetivo de discutir a qualidade da Educação de Surdos e escolher o método mais adequado de ensino. Durante a votação prevaleceu o Oralismo que preconizava que os surdos deveriam receber a educação através da língua oral. Nas palavras de Lorenzi (2004, p. 15), [...] o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das

de Sinais na educação de surdos, estabelece-se que o INSM (Instituto Imperial de Surdos-Mudos) passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas.”

Entretanto, muitos professores e funcionários surdos, bem como ex-alunos do Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos, mantiveram o hábito de freqüentar a escola e propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da língua de sinais (RAMOS s/d p. 06).

Na tentativa de entender que motivos teriam levado os participantes do Congresso de Milão, com direito a voto, desconsiderarem os bons resultados do trabalho educacional com o uso das línguas de sinais, encontramos pesquisadores, a exemplo de Skliar (1997) e Silva (2003), que apontam, tanto para questões religiosas como para a influência das descobertas, na época, nas áreas da medicina e da tecnologia, concepções que se sobrepuseram aos aspectos culturais da Educação de Surdos. Neste sentido, Soares (1999, p. 6) esclarece que

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina.

A mudez como consequência da surdez passou a ser vista como um problema de saúde que poderia ser ‘corrigido,’ só assim o surdo se tornaria uma pessoa ‘normal’ igual ao ouvinte. Esse era o pensamento que embasava a corrente do Oralismo. Neste sentido Skliar (1997, p.111) explica que o tratamento da surdez, enquanto doença aconteceu, devido à “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que interiorização de conhecimentos culturais, como a língua de sinais”.

---

vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar.

Por outro lado, a proibição dessa língua na área da educação teve, também, como consequência a sua desvalorização na sociedade. Sacks (1990, p.45), afirma que o “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Essa deterioração perdurou até início da década de 1960, quando da dura constatação do prejuízo educacional e social que o Oralismo tinha provocado aos surdos e os estudos de Stokoe provam que as línguas de sinais são línguas e não linguagem. Com relação ao déficit educacional dos surdos Sá (2003, p.91) nos afirma que

Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos.

Diante do fracasso do Oralismo surge a corrente filosófica da Comunicação Total, como o próprio nome já indica, usava tanto técnicas do Oralismo como a língua de sinais na educação das crianças surdas. Acerca desta mistura Perlin (2009, p. 20), afirma

[...] Comunicação Total substituiu o oralismo que em presença da teoria crítica perde sua atitude tradicional e admite o afrouxamento dos controles rígidos do modernismo. E assim, começaram a ponderar em misturar o oralismo com a língua de sinais, bem como instrumentos que permitissem colher simultaneamente pedagogias como alternativas de comunicação.

Essa modalidade mista produziu um problema que é até hoje contestado pelos surdos, ou seja, a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”. E essa prática recebe denominação de bimodalismo, ou seja, que encoraja o uso simultâneo da língua de sinais e do português o que é inadmissível já que a estrutura de ambas línguas são diferentes e é impossível uma prática equilibrada .

Na década de 1970, em meio à influência dos estudos críticos que passam a abordar a diversidade cultural as diferentes identidades, a exemplo de Foucault e Derrida, surge a proposta do bilinguismo que nas palavras de Goldfeld (1997, p. 38),

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O bilingüismo traz no seu bojo o conceito de diferença em substituição ao da deficiência. Para esta concepção ser diferente não implica em ser mais ou menos que o ouvinte, mas constituir-se como um ser que tem suas especificidades linguísticas e culturais.

## **2.2. A Libras como L1 e suas implicações para aprendizagem da Língua Portuguesa como L2: desafios para o bilingüismo.**

A língua é um bem social a partir do qual são constituídas nossa identidade e cultura. Mas, afinal, adquirimos ou aprendemos uma língua? Se a adquirimos do modo espontâneo, informal, por que precisamos estudá-la durante toda nossa vida escolar? Será que os surdos chegam à escola com o mesmo conhecimento de sua língua, a Libras, que os ouvintes têm do Português? Por que ao estudarmos uma segunda língua sentimos certa dificuldade? O que significa língua materna/natural (L1)? O que se entende por segunda língua (L2)? Observamos que apesar de todos os estudos linguísticos ainda há muitas inquietações acerca do ensino de primeira língua, doravante referida por L1, e o ensino de uma segunda língua, referida a partir de agora como L2. Este tópico tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca do ensino de L1 e L2 e, com efeito, do bilingüismo.

Antes de adentrarmos nas reflexões acerca do ensino de L1 e L2, julgamos importante apresentar a distinção entre segunda língua L2 e língua estrangeira LE, bem como a diferença entre os termos: aquisição – aprendizagem e desenvolvimento – ensino. Para estes termos adotaremos a terminologia específica relativa ao ensino de línguas adotada por Ellis, (1994); Sharwood-Smith, (1994); Gass & Selinker, (1994); Quadros, (1997).

A distinção entre segunda língua e língua estrangeira está relacionada com a forma de acesso às línguas. O ensino de uma língua estrangeira se dá de forma institucionalizada ou em contextos em que a língua não faz parte da comunidade na qual a pessoa está inserida. Nesse caso, a pessoa aprende a língua estrangeira em um curso de ensino de línguas. No entanto, o termo segunda língua pode abarcar o termo língua estrangeira, isto é, uma língua estrangeira sempre é uma segunda língua. No Brasil, o inglês e a língua de sinais Americana, por exemplo, são consideradas línguas estrangeiras. No entanto, a Libras, ainda que seja uma segunda língua para os ouvintes, não é considerada uma língua estrangeira, por fazer parte das línguas usadas no Brasil. Da mesma forma, a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua para os surdos, mas não é uma língua estrangeira. (QUADROS, 2011, p. 71).

Como a predominância das reflexões neste trabalho refere-se ao ensino de Português para surdos – e em função do termo L2 abarcar LE – usaremos a terminologia segunda língua L2, também para nos referirmos ao ensino de línguas estrangeiras - LE - os ouvintes. No tocante à diferença entre os termos: aquisição – aprendizagem e desenvolvimento – ensino, os autores supracitados afirmam que

alguns pesquisadores fazem a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”. O primeiro processo refere a um processo mais inconsciente de acesso à língua, no qual a pessoa vai adquirindo a língua de forma espontânea mediante a exposição à ela. Aprendizagem de uma língua seria aplicado ao contexto de ensino. Desenvolvimento é o termo que foca no processo, ou seja, o que acontece na pessoa que está adquirindo ou aprendendo uma língua. É importante separar estes termos de “ensino” de línguas que refere às didáticas que são aplicadas para tornar a aprendizagem mais fácil, mais acessível aos alunos. A diferença entre aquisição e aprendizagem é muito pertinente ao contexto das pessoas surdas, pois as línguas de sinais são acessíveis aos surdos para que a aquisição da linguagem aconteça; enquanto o português, só poderá ser aprendido pelos surdos se lhes for ensinado. (QUADROS, 2011, p. 71).

Embasados nesses estudiosos usamos os termos *ensino e aprendizagem* sempre que nos referimos à L2; e *aquisição* em referência à L1. É importante esclarecermos que o termo L1 equivale, também, aos termos língua materna e língua natural. Na educação de surdos o termo língua natural é encontrado com frequência. Portanto, a expressão língua natural dos surdos remete sempre à língua de sinais, por ser a língua que o surdo pode acessar de modo natural, sem necessidade de qualquer artifício.

### 2.2.1. Língua falada/sinalizada e escrita no contexto bilíngue

Os grandes avanços tecnológicos suscitaram na sociedade o mundo da informação, quase sempre instantâneo, onde cada vez mais as pessoas sentem necessidade do uso da escrita, seja para enviar um email, um sms, um whatsapp, ler notícias, ler manual de algum equipamento eletrônico, produzir relatórios, trabalhos científicos, dentre outros. E com os surdos não é diferente. Cada vez mais surge a necessidade dessa minoria linguística se tornar bilíngue como um fato alavancador para galgarem posições de destaque na sociedade tecnologizada em que vivemos. Ser bilíngue é condição quase que obrigatória para quem quer se inserir no mercado de trabalho no mundo globalizado seja ouvinte ou surdo. Os ouvintes sentem a necessidade de aprenderem uma L2, como o inglês ou o espanhol, para terem mais chances no mercado de trabalho. No mundo globalizado, exigem-se os múltiplos e/ou multiletramentos, mas, neste caso, é mister ser bilíngue, ter fluência/competência em uma L2, para usufruir de todas as benesses que a chamada sociedade do conhecimento tem produzido. É nesta compreensão que Quadros (2012, p. 189), define o bilinguismo como sendo “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais.” No caso dos surdos, o alcance do bilinguismo não pode ser diferente: possibilitar aos surdos, através do Português como L2, a possibilidade de inserção social e seus efeitos. Ainda nesta perspectiva, corroboram Butler e Hakuta (2004, p. 115), para os quais ser bilíngue tem a ver com

[...] indivíduos ou grupo de pessoas que obtêm habilidades comunicativas em diversos níveis de proficiência, nas formas oral e escrita, com o propósito de interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade. Do mesmo modo, o bilinguismo pode ser definido como o estado psicológico e social de indivíduos ou grupo de pessoas que resulta das interações via língua(gem) no qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos são utilizados para a comunicação (BUTLER e HAKUTA, 2004, p. 115).

Nesta compreensão, quando observamos a definição acima sobre o que é ser bilíngue e trazemos esta para a perspectiva da educação de surdos, entendemos que para estes serem bilíngues na sociedade brasileira é necessário que os mesmos sejam proficientes, em diferentes níveis, em Libras e no uso da Língua

Portuguesa, o que implica em conhecer esta língua o suficiente para estabelecer a comunicação, a interação com os ouvintes. Assim, quando os restos auditivos<sup>10</sup> da maioria dos surdos são insuficientes para estes acessarem a voz humana, há uma tendência para que a proficiência dos surdos seja no Português escrito.

Apesar da exigência social do bilinguismo e das muitas línguas faladas no Brasil, língua de sinais, indígenas e de famílias imigrantes, o Brasil ainda tem uma postura de país monolíngue, (QUADROS, 2012), pois o ensino da L2 oferecido regularmente nas escolas não é eficiente para de fato aprendermos uma L2, o que leva as pessoas a buscarem uma escola de língua estrangeira, pois, efetivamente, a língua estudada na escola continua sendo o Português. E como fica o surdo em meio a essa política educacional monolíngue?

Se para o ouvinte, da classe popular<sup>11</sup>, é difícil tornar-se bilíngue, imagine o tamanho desse desafio para um surdo. Vejamos as situações mais comuns, tanto para ouvintes quanto para surdos: o ouvinte adquire sua L1 na convivência familiar e ao chegar à escola passa a estudar, de modo sistematizado, as diferentes possibilidades de uso de sua língua. Tem um contato oficial com uma L2 na mesma modalidade de sua L1, oral-auditiva, mas uma série de fatores, que não convém discutirmos nesse trabalho, impedem que esse ouvinte se torne fluente nesta L2. O surdo, filho de ouvintes, o que representa 95% dos casos, apesar de estar imerso<sup>12</sup> na língua portuguesa, não pode acessá-la naturalmente por esta ser na modalidade oral-auditiva. Por outro lado, lhe falta um ambiente linguístico adequado para a aquisição de sua L1, a Libras.

A experiência como pesquisadora, durante, pelo menos 12 anos – período que vai da habilitação em Educação de Surdos (desenvolvida em escola específica para surdos), até as múltiplas experiências com surdos, tanto no cotidiano como nos cursos de extensão, desenvolvidos com surdos de diferentes municípios do Cariri paraibano (entre os anos de 2009 a 2013), culminando com a graduação em Letras/Libras – nos permitiu, empiricamente, concluir que, ao ingressar na escola, o

---

<sup>10</sup> Referem-se aos sons que os surdos conseguem ouvir.

<sup>11</sup> Refiro-me às pessoas nascidas nas classes que não têm a oportunidade de estudarem uma L2 em escolas de língua estrangeira ainda na infância e/ou de conviverem em espaços que circulem uma L2.

<sup>12</sup> No sentido de estar junto, dividindo o mesmo espaço físico no qual a língua falada é o Português

surdo com idade entre 5 e 8 anos, que ainda não adquiriu sua língua natural, pode se deparar com diferentes realidades, dentre as quais destacamos as mais comuns: a) Uma escola onde não há profissionais com conhecimento de Libras. Desta forma, assim como o ambiente familiar, a escola também não oferece um ambiente linguístico adequado ao surdo; b) O surdo se depara com um professor/a da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que conhece minimamente a Libras e passa a ensiná-lo o pouco que sabe; c) O surdo encontra uma escola específica onde estudam apenas surdos e o ensino se dá em Libras; d) A quarta realidade são escolas, chamadas de inclusivas, nas quais os surdos estão juntos com os ouvintes, a aula é ministrada em Português, mas há a presença do intérprete que tem o papel de traduzir/interpretar a aula em Libras.

Nas diferentes realidades poderíamos elencar vários problemas. Tais questões por si só seriam suficientes para outro estudo. Nesta pesquisa cabe-nos destacar o fato comum a todas as realidades descritas: os surdos têm acesso a sua língua natural tardiamente, quando têm. Com relação aos prejuízos causados pela aquisição tardia da língua de sinais por parte dos surdos há várias pesquisas. Vejamos o que nos afirma Sacks (1990, 127-128),

É evidente, pelas descrições fenomenológicas de Rapin e Schlesinger e pelas evidências reunidas por Neville, que a experiência da linguagem pode alterar consideravelmente o desenvolvimento cerebral e que se for bastante deficiente (...) pode retardar a maturação do cérebro, impedindo o desenvolvimento apropriado do hemisfério esquerdo, confinando a pessoa a um tipo de linguagem do hemisfério direito. (...)

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas se a linguagem, um código linguístico, pode ser introduzida até a puberdade, a forma do código (língua oral ou de sinais) parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna... e então pode ocorrer a transferência normal para o predomínio do hemisfério esquerdo.

Sobre essa mesma realidade Quadros (2012, p. 191), afirma que

Os alunos surdos têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-aluno surdo. Eles

encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente por acaso. Como diz Perlin (1998, p. 54), este encontro representa o encontro com o mundo.

O contato tardio do surdo com sua língua acarreta uma série de consequências, dentre as quais a dificuldade de desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido Cummins (2003) apud Quadros idem (p. 192), ratifica que

Os surdos que vão à escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência. Assim, os alunos surdos precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo.

Entendemos que o bilinguismo é muito mais do que uma questão linguística, mas não podemos negar que para uma grande parcela dos surdos nos referimos aos que vivem isolados e/ou que não participam de uma comunidade surda, ou tantos outros que mesmo participando de uma comunidade surda não têm a oportunidade de conhecer, estudar, sua língua de modo sistematizado. Para estes a questão linguística ainda não foi resolvida.

Diante do exposto podemos dizer que a primeira dificuldade que o surdo enfrenta para se tornar uma pessoa bilíngue é a aquisição tardia da sua L1. Neste caso, a escola acaba por assumir uma responsabilidade que, a princípio, não seria sua, a de oferecer a aquisição da Libras para os surdos. Chamamos a atenção para tal responsabilidade, pois esta deve, também, ser assumida pela família enquanto instituição responsável, constitucionalmente, pelo bem estar e desenvolvimento da criança. Com esse intuito, a família deve se esforçar em aprender a língua de sinais e inserir-se numa comunidade surda a fim de garantir ao filho/a a aquisição de sua língua natural, no caso do Brasil, a Libras, e o pleno desenvolvimento cognitivo. No entanto, pela falta de conhecimento sobre o que é ser surdo e da importância da Libras para a comunicação e desenvolvimento de seus filhos muitas famílias parecem ignorar as consequências da aquisição tardia e/ou a não aquisição da língua de sinais para o surdo. Reafirmamos que muitas dessas famílias não buscam aprender a Libras por diferentes motivos dentre eles: a falta de conhecimento e/ou preconceito ou ainda por falta de oportunidade.

Neste sentido percebemos a ausência de uma política pública integrada entre a saúde e a educação, pois a surdez precisa ser detectada de modo precoce através do teste da orelhinha ou do acompanhamento médico nas Unidades Básicas de Saúde que, ao diagnosticar a criança com surdez, pudesse encaminhar a família para um apoio psicológico e educacional que favorecesse a aprendizagem da Libras por parte da família. Sobre a importância da língua de sinais Grosjean (2001, p.112-113), assegura que

A língua de sinais deve ser a primeira língua (ou um dos dois primeiros idiomas) adquirida por crianças que têm uma perda auditiva severa. É a língua natural, de pleno direito, que garante a plena e completa comunicação. Ao contrário de uma linguagem oral, ela permite a comunicação da criança/jovem surda e seus pais cedo, e totalmente, com a condição de adquiri-la rapidamente... Ela também irá permitir que a criança adquira a cultura do mundo dos Surdos (um dos dois mundos que ele / ela pertence) logo que o contato é feito com esse mundo... Vai facilitar a aquisição de uma segunda língua, seja na sua modalidade falada ou escrita... finalmente, ser capaz de usar língua de sinal é uma garantia de que a criança vai ter dominado pelo menos uma língua.

A aquisição da língua de sinais, enquanto L1, assegura ao surdo, não só comunicação plena e o acesso a sua cultura, mas é essencial como modelo e parâmetro linguístico para a aprendizagem da L2, para, a partir daí, tais sujeitos se inserirem nas inúmeras práticas de multiletramentos que lhes permitirão uma melhor condição de vida, pois possibilitarão ao surdo o acesso, de modo mais efetivo, às informações que circulam na sociedade e, por conseguinte, mais oportunidades acadêmicas e profissionais peculiares às sociedades letradas. É nesta compreensão que Ferreira-Brito (1993, p. 70), ao discutir sobre o papel que a língua de sinais tem na aprendizagem do Português escrito, esclarece

Dada a função mediadora que desempenha no processo de aquisição da escrita é na Língua de Sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Nestes termos tem-se que reconhecer que há intermediação da 'fala' no processo de aprendizagem da escrita. E a 'fala' para o surdo seria sua Língua de Sinais, importantes na interpretação de textos, na criação de expectativas e na recriação do discurso escrito.

A afirmação acima destaca a importante e imprescindível função da língua de sinais como mediadora no processo de aprendizagem do Português escrito, como L2: sem aquela a aprendizagem desta torna-se mais difícil.

Ainda com relação à aprendizagem da língua escrita do Português como L2, Sánchez (1999, p. 44) afirma que são necessárias três condições básicas: a) um desenvolvimento normal da linguagem; b) um desenvolvimento normal da inteligência; c) uma *imersão* do *aprendiz* na prática social da língua escrita, sendo as duas primeiras pré-requisitos para a última delas.

A primeira condição diz respeito à aquisição da língua de sinais pelos surdos, pois esta pode ser acessada por tais sujeitos de modo natural, sem necessidade de técnicas, assim como acontece com a aquisição das crianças ouvintes. A segunda condição, por sua vez, trata do desenvolvimento normal da inteligência, está diretamente relacionada à primeira. Embora não tenham analisado diretamente da relação entre língua(gem) e inteligência, estudos de Vygotsky (1987) e Bakhtin (2006) apresentam a intrínseca relação entre língua(gem) e pensamento e, por conseguinte, a influência daquela no desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, torna-se imperiosa a aquisição da língua de sinais como meio de garantir ao surdo o acesso às informações sobre o mundo que o rodeia e seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. A terceira condição, por fim, requer que o surdo esteja imerso em práticas de letramentos.

Na perspectiva da escola, responsabilidade desta em proporcionar uma educação bilíngue para esse aluno surdo, esta é assegurada no Capítulo VI do decreto 5.626/05 ao afirmar que

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 bilíngue 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 àquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Portanto, a educação bilíngue para surdos no Brasil envolve duas línguas com modalidades distintas: Libras, espaço-visual; e Português, oral-auditiva. Este fato faz esta educação bilíngue diferente do contexto das demais. Neste sentido, Quadros (2012, p.192), explica: “Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes.”

Desse modo, as dificuldades em se trabalhar o bilinguismo na educação de surdos vão se somando tanto do lado profissional do professor, quanto do aluno surdo. Seja por, ainda, termos poucos profissionais capacitados para trabalharem com os surdos, fluentes em Libras, e que tenham conhecimento de estratégias de ensino da língua portuguesa como segunda língua, seja pela falta de um ambiente linguístico familiar acessível ao surdo, o que acaba por não propiciar a este sujeito a aquisição de sua língua natural, tal qual ocorre com os ouvintes.

Observando as diferentes funções da Libras como L1, Ferreira-Brito (1993, p.58) afirma que

Além da função comunicativa, as línguas naturais têm outra importante função que é a de suporte linguístico para a estruturação do pensamento. Sendo assim a LSCB é a língua natural dos surdos e ela promove a função cognitiva, que dá suporte à linguagem.

Partindo desse pressuposto podemos inferir que quanto maior a imersão e o conhecimento do surdo em sua língua, a L1, maiores serão as suas possibilidades de compreensão e leitura do mundo. Nesse sentido, Fernandes e Correia (2012, p. 218) afirmam que

(...) privar uma pessoa surda do domínio total e fluente de uma língua no menor tempo possível é (às vezes irreversivelmente) impedi-la de usufruir do jogo dos signos em seus múltiplos e sempre novos sentidos que apenas a aquisição de uma língua pode oferecer, principalmente nos primeiros anos de vida.

Mas, para ser uma escola bilíngue não basta apenas ter as duas línguas, Libras e Português, convivendo no mesmo espaço escolar: é necessário que essas

escolas e os estudiosos da área reflitam, também, sobre a qualidade do bilinguismo que está sendo oferecido aos surdos. Sobre esse aspecto corroboramos com a fala de Fernandes e Correia (idem p.222), ao afirmarem que

Em tese, se aceita a aquisição de língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua numa visão que vem ocupando o espaço do senso comum, entre pesquisadores e profissionais da área da educação de surdos. Tem-se dado pouco espaço, no entanto, para a discussão da qualidade e garantia da aquisição e domínio dessas duas línguas (...).

Temos a clareza de que a L1 é elemento estruturante do pensamento e também pressuposto para o aprendizado de uma L2 (QUADROS 1997, p.30). Nesta perspectiva, desenvolvemos este estudo com o objetivo de investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UFPB - que favoreçam às inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos.

### CAPÍTULO III

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DO ESCRITO AO VIRTUAL

Neste capítulo trataremos, ainda que de modo geral, uma breve retrospectiva da Educação a Distância no Brasil (EAD). Não poderíamos deixar de abordar tal aspecto, pois os sujeitos do nosso estudo foram alunos do Curso de Letras/Libras na modalidade EAD. Ao longo da história, a EAD passou por diferentes fases. Embora haja divergências quanto ao seu início no Brasil como afirma Alves (2005, p. 02),

Inexistem registros precisos acerca da criação da EAD no Brasil. Tem se como marco histórico a implantação das "Escolas Internacionais" em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto, o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, registra na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo), o que faz com que se afirme que já se buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e coloca dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD.

Independente da data de sua criação, essa modalidade surge inicialmente com os Cursos por correspondência que consistiam em distribuir, via Correio, materiais gráficos com orientações ou passos de como aprender determinados ofícios como o de datilógrafo e costureira. Posteriormente, passa a ter o rádio como um novo e importante recurso, passando por nova e considerável expansão com os cursos oferecidos através da televisão nas décadas de 1970 e 1980. Em seguida, passa-se para um novo formato com a expansão e popularização das novas tecnologias informacionais. A seguir, reproduziremos um quadro de *Aretio* (2001) *apud Van der Linden* (2010, p. 296), no qual o autor apresenta quatro gerações ou fases da EAD no mundo.

GERAÇÃO	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
1 <sup>a</sup>	1840 – 1950	<p><b>Cursos por correspondência</b></p> <p>Os instrutores passaram a produzir textos, guias de estudo com tarefas e exercícios e outros materiais impressos que eram enviados pelo correio aos estudantes. A comunicação se fazia através da interação entre o estudante e a instituição e os alunos</p>

		podiam estudar em casa.
2ª	1950-1960	<p><b>Universidades abertas</b></p> <p>Surgem as primeiras Universidades Abertas com novos veículos de disseminação de conteúdos como o rádio, televisão, fax, com interação por telefone, além do material impresso. Leituras ao vivo em sala de aula eram capturadas e transmitidas a outros grupos de alunos, que poderiam seguir a lição de uma sala de aula distante por meio da televisão ou do rádio. A interação continuava apenas entre o estudante e a instituição.</p>
3ª	1960-1995	<p><b>Multimídia</b></p> <p>Nesta geração temos os recursos da primeira e segunda fases juntos, em uma abordagem multimídia, com base em textos, áudio e televisão.</p> <p>Mas estes meios eram suplementares ao material impresso. A computação como meio de acessar bancos de dados foi sendo incorporada aos processos de ensino à medida que se desenvolvia.</p>
4ª	A partir de 1995	<p><b>Múltiplas tecnologias</b></p> <p>Múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de comunicação. Houve a integração das telecomunicações com outros meios educativos, mediante a informática (correio eletrônico, CDs, Internet, audioconferência, videoconferência, redes de computadores, telefone, fax, papel impresso etc). As redes de comunicação além de prover o acesso a uma gama de informações nunca antes existente possibilitaram a comunicação interativa em dois sentidos, síncrona e assíncrona, entre a instituição e os estudantes, entre os estudantes e os professores ou tutores e entre os próprios estudantes, provocando mudanças consideráveis nos processos educacionais. Também destacamos nesta fase a ideia de ensino virtual.</p>

Fonte: (ARETIO (2001) *apud* Linden (2010, p. 296)

A partir do quadro acima, percebemos o quanto as novas tecnologias de comunicação e informação alavancaram, mundialmente, a EAD tanto no aspecto quantitativo, de expansão, quanto no qualitativo. O mesmo acontece aqui no Brasil. Segundo *Van der Linden* (2010, p. 61), as iniciativas surgiram principalmente pelas necessidades de treinamento empresarial, *e-learning*, a formação acadêmica de

professores. Ainda segundo a mesma autora *e-learning* é caracterizado por processos educacionais baseados no uso da Internet e da colaboração virtual. Inclui entrega de conteúdos através da Internet, extranet, intranet, áudio, vídeo, transmissão via satélite, televisão interativa e CD-ROM.

### **3.1. Surgimento da EAD no Brasil e a criação do Curso de Letras/Libras a partir do Decreto 5.626/05.**

A Educação a Distância foi institucionalizada pela Lei 9394/96. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a qual no art. 80 afirma que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

E regulamentada pelo Decreto 2494/98 o qual ratifica, no art. 1º, que

a educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Ao ser oficializada pela LDB e pelo Decreto 2494/98, a EAD passa a ser uma modalidade integrada ao sistema de ensino brasileiro, o que possibilitou às IES (Instituições de Ensino Superior) ofertarem diversos cursos na modalidade que estamos tratando.

A Libras passou a ser mais conhecida nacionalmente depois do seu reconhecimento como língua natural e oficial dos surdos, que se deu pela Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05. No seu Art. 1º, Parágrafo único afirma que se

Entende como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de

transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2006).

Esse reconhecimento oficial da Libras enquanto **língua** foi a mais importante conquista das comunidades surdas espalhadas por todo o Brasil, pois a partir da lei os surdos passaram a ter o poder de exigir, legalmente, a efetivação de direitos que constituíam suas bandeiras de lutas mas, que, até então, eram negados por não terem respaldo legais. Dentre eles destacamos, no Art. 11 do Decreto 5.626/05 que

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.

Um dos primeiros desdobramentos do reconhecimento da Libras ocorreu em 2006, com o surgimento do Curso de Letras/Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade EAD. Inicialmente, foram matriculados 500 estudantes, sendo 447 surdos e 53 ouvintes, distribuídos em nove pólos nos seguintes estados: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (QUADROS; STUMPF 2009, p. 169). Em 2008, a UFSC passou a oferecer o Curso de Letras/Libras, também, na modalidade presencial. A segunda instituição a criar o Curso de Letras/Libras foi Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2009, em parceria com Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade EAD. Nos últimos anos tivemos um crescimento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a oferecer a licenciatura em Letras/Libras, dentre elas podemos citar: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A formação dos professores bilíngues (Libras/Português) através dos cursos de Licenciatura em Letras/Libras é importante, não só por garantir que os surdos tenham professores habilitados a ensinar-lhes, mas também por propiciar que a educação de surdos e as questões inerentes a ela sejam objeto de estudo, constante, nas universidades, promovendo uma grande produção de conhecimento na área a exemplo deste estudo. Ainda no tocante à expansão da Libras no meio acadêmico e por conseguinte na sociedade destacamos, o Artigo 3º do referido Decreto supracitado, o qual assegura que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006)

De igual importância são as garantias abordadas no Art. 14, ainda deste Decreto, que versa sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a seguir discriminadas

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

O mesmo artigo 14, inciso II, assegura aos surdos a oferta, obrigatória, desde a educação infantil, do ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos. Para os ouvintes que não têm conhecimento na área da educação de surdos a garantia do ensino de Libras e do Português como L2 (segunda língua) pode parecer uma simples conquista, mas para o surdo e outros profissionais da área tais garantias, se efetivadas, representam a possibilidade de ter acesso aos muitos benefícios que o mundo moderno oferece através das diferentes práticas dos multiletramentos cada vez mais presentes em nossa

sociedade. Assim, para o surdo que nasce em meio à sociedade ouvinte ter acesso, estudar sua língua, a Libras, e aprender Português como L2 significa ser um surdo bilíngue, ter autonomia, ter direito de fazer escolhas tanto no âmbito da vida pessoal como da social. Representa a possibilidade de escolher uma profissão, fato talvez não muito valorizado pelas pessoas que nunca enfrentaram a estranha sensação de se sentir um 'estrangeiro dentro de sua casa'. Refiro-me aos surdos filhos de pais ouvintes cuja família não aprende Libras.- sentir a vontade, o desejo, a necessidade de dizer algo e não poder comunicar com plenitude o que pensa; de desenvolver suas capacidades cognitivas pelo simples fato de não ter tido a oportunidade de conhecer sua língua e não poder acessar a língua portuguesa de modo natural como acontece com os ouvintes.

### **3.2. O Curso de Letras/Libras UAB/UFPA: sua dinâmica de operacionalização**

A Licenciatura em Letras/Libras da UAB/UFPA é um curso na modalidade Educação a Distância. O curso foi criado em 2009, mas só passou a funcionar no ano de 2010. Inicialmente, foram ofertadas 90 vagas distribuídas igualmente entre os pólos dos seguintes municípios paraibanos: Campina Grande; João Pessoa e Pombal. O ingresso dos alunos ocorreu através de vestibular cujas vagas foram quotizadas, igualmente, entre três segmentos: surdos, professores da rede pública e comunidade em geral. No seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a UFPA/UAB afirmam que o objetivo geral e precípua do Curso é

formar professores para atuar no ensino da língua brasileira de sinais como primeira e segunda língua, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esta formação busca, especificamente, capacitar o aluno para:

1. refletir sobre o papel da linguagem na socialização humana e na capacidade de inclusão;
2. favorecer a construção da ação docente prático-reflexiva, a partir da percepção de que a sala de aula e o cotidiano escolar são espaços de formação, não apenas dos estudantes, mas também do professor;
3. considerar a importância do domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento;
4. promover a extensão como forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade social da qual ele faz parte (UFPA 2009, p. 07).

Para alcançar tais objetivos o Curso apresenta, no fluxograma de seu currículo, as seguintes disciplinas, a seguir delineadas:

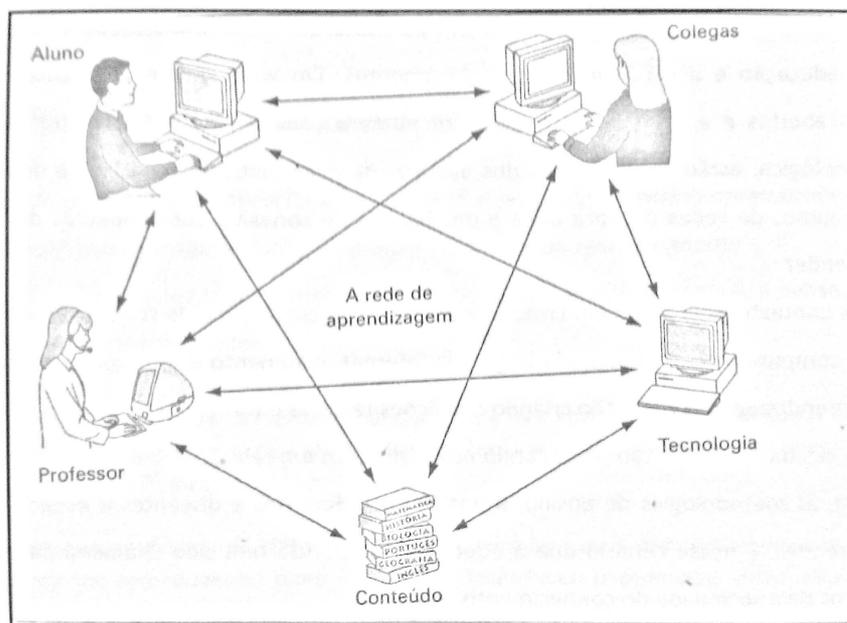
<b>1º. PERÍODO</b>	<b>2º. PERÍODO</b>	<b>3º. PERÍODO</b>	<b>4º. PERÍODO</b>	<b>5º. PERÍODO</b>	<b>6º. PERÍODO</b>	<b>7º. PERÍODO</b>	<b>8º. PERÍODO</b>
Fundamentos de Linguística	Teorias Linguísticas	Morfologia	Sintaxe	Semântica e Pragmática	Aquisição da linguagem	Optativa	Trabalho de Conclusão de curso
Fundamentos da Ed. dos surdos	LIBRAS I	LIBRAS II	LIBRAS III	LIBRAS IV	LIBRAS V	LIBRAS VI	Pesquisa Aplicada à LIBRAS
Introdução aos Estudos Literários	Teorias Literárias	Literatura Visual	Escrita de Sinais I	Escrita de Sinais II	Escrita de Sinais III	Metodologia do Ensino em Literatura Visual	Conteúdos Flexíveis
Leitura e produção de Texto (I)	Metodologia do trabalho científico	Introdução aos Estudos da Tradução	Teorias da Tradução I	Teorias da Tradução II	Optativa	Vivência em Tradução e Interpretação no Ens. Fundamental	Metodologias do Ensino de LIBRAS como L2
Introdução à EAD	Fonética e Fonologia	Optativa	Optativa	Linguística Aplicada ao ensino de LIBRAS no Fundamental	Linguística Aplicada ao Ensino de LIBRAS no Ens. Médio	Metodologias do Ensino de LIBRAS como L1	Vivência em Tradução e Interpretação no Ens. Médio.
Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação	Fundamentos Sócio-históricos da Educação	Fundamentos Psicológicos da Educação	Política e Gestão da Educação	Didática da LIBRAS	Leitura e Produção de Texto II	Conteúdos Flexíveis	
<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 360</b>	<b>TOTAL: 300</b>

CARGA HORÁRIA TOTAL 2.820 H - créditos: 188

Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/cursos/graduacao/licenciatura-em-letraslibras/<>. Data da consulta: 12/11/2013.

Nos cursos de modalidade a distância professores, alunos e tutores se encontram em espaços físicos distintos, mediados pela internet, através de recursos midiáticos os mais diversos, tais como: vídeos, dvd's, fóruns, videoconferências e material impresso. A Figura 02 representa o modo como os sujeitos participantes desta modalidade de educação utilizam os recursos materiais: tecnológicos e impressos compondo, assim, a rede de aprendizagem.

Figura 03- Rede de aprendizagem EAD



Fonte: A rede de aprendizagem na Educação Virtual: Palloff & Pratt (2004)

Ao estudar a modalidade de Educação a Distância Harasim (2003) apud Van der Linden (2010, p. 248) a classificam em três grupos, a seguir discriminados

A Educação a On-line é marcada pela idéia de educação em massa com interação unidirecional (um para muitos), é assíncrona, baseada em textos e mediada pelo computador. A comunicação se faz entre o estudante e a Instituição.

O Treinamento On-line baseado em computador é marcado pela ação individual entre o sujeito e o material de apoio (um para um), com uso da multimídia (softwares, CDs, vídeos) e avaliação informatizada com banco de respostas para Conferência.

Na Aprendizagem Colaborativa On-line a construção do conhecimento desloca-se da unidade de análise do indivíduo para a relação do indivíduo com o ambiente e a interação com os outros (muitos para muitos, aprendizagem em grupo). O diálogo assíncrono e a colaboração são característicos desse tipo de aprendizagem que é concebida como processo social.

Ao observarmos a definição dos três perfis da EAD apresentados por Harasim (2003), nos parece que o Curso de Letras/Libras UAB-UFPB se enquadra na Aprendizagem Colaborativa On-line e apresenta uma dinâmica de educação colaborativa. Ainda no tocante à definição desse tipo de aprendizagem Campos (2003, p. 26) a define como [...] uma proposta pedagógica na qual estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. Segundo *Van der Linden* (2010, p. 252), embasada em *Pallof e Pratt* (2004), o envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva implícita na aprendizagem transformadora que caracterizam a comunidade de aprendizagem *on-line*, apresentando, pois, os seguintes resultados

Interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno a outro aluno e não do aluno ao professor; significados construídos socialmente e evidenciados pela concordância ou questionamento, com intenção de se chegar a um acordo; compartilhamento de recursos entre os alunos; e, expressões de apoio e estímulo trocadas entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros (*VAN DER LINDEN*, op cit, p. 252).

Desse modo o Curso de Letras/Libras UAB-UFPB tem como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, através da Plataforma Moodle que oferece as seguintes ferramentas e suportes como materiais de estudo: textos simples, *links* e livros. Estes últimos, disponibilizados ao aluno no formato convencional impresso, em Língua Portuguesa escrita, além do formato digital em PDF. As versões em Libras, através de vídeos, podem ser acessadas na Plataforma Moodle e/ou no DVD, entregues ao aluno. Tanto as versões impressas do livro, quanto os vídeos em Libras são entregues aos alunos gratuitamente. As atividades, por sua vez, são disponibilizadas e vivenciadas através de *Chats*, Fóruns, Tarefas, Pesquisas de Avaliação, Questionários, Glossário, *Wiki*, e Lição.

A construção do conhecimento do aluno do Letras/Libras da UAB/UFPB se dá a partir da relação dele com o material de estudo, disponibilizado através dos diferentes suportes e ferramentas mencionados anteriormente, mas, sobretudo a partir das interações realizadas entre os alunos durante as atividades propostas. Em especial, destacamos a natureza colaborativa dos Fóruns nos quais o aluno é chamado, não só a dar sua resposta pautada no que estudou/pesquisou, mas a

questionar, confirmar, contestar, complementar as respostas dos colegas e vice-versa. Neste caso, há uma interação ativa que envolve tanto o conteúdo quanto a comunicação pessoal. A troca de comentários entre os colegas, pautada nos materiais de estudo, nas experiências individuais e sociais permite a construção de um conhecimento colaborativo.

A avaliação, por sua vez, acontece a partir da média ponderada do somatório das atividades realizadas na Plataforma Moodle, cuja pontuação máxima é trezentos pontos, distribuídos da seguinte forma: 100 pontos para a prova presencial e 200 pontos referentes às atividades realizadas na plataforma. A seguir apresentaremos as figuras 04 e 05 nas quais estes aspectos podem ser observados.

Figura 04 – Tela plataforma Moodle – Quadro de notas 01

Nota da Prova Presencial	-	0-100	
Nota da Prova Final	-	0-100	
Fórum da 1ª Semana	10,00	0-10	
Fórum da 2ª Semana	8,00	0-10	
Fórum da Semana	-	0-10	
Fórum da 6ª Semana	-	0-10	
Fórum da 4ª Semana	15,00	0-15	
Fórum da 7ª Semana	20,00	0-20	
Fórum da 8ª Semana	9,00	0-10	
Fórum da 9ª Semana	-	0-15	
Atividade 1	15,00	0-15	parabéns pela atividade enviada. A análise apresentada está muito boa.
Atividade 2	-	0-20	
Atividade 3	-	0-20	
Atividade 4	-	0-25	
Atividade 5	-	0-20	
<b>Total do curso</b>	<b>19,25</b>	<b>0-100</b>	

Fonte: Plataforma Moodle UAB/UFPB

Figura 05 – Tela plataforma Moodle -- Quadro de notas 2

POSTE AQUI A VERSÃO FINAL DO SEU RELATÓRIO	-	0-100	
Envio da Documentação de Estágio	25,00	0-25	Parabéns <input type="text"/>
Atividade: Vídeo Identidades Surdas	15,00	0-15	
FÓRUM TEMA DA POESIA	10,00	0-10	
Fórum- Conhecendo os poetas surdos	20,00	0-20	
ATIVIDADE-ESTRATÉGIAS VISUAIS	15,00	0-15	
Atividade - A beleza da poesia sinalizada	15,00	0-15	Parabéns por sua escolha!
Atividade: Estratégias Linguísticas	15,00	0-15	Parabéns pela atividade!
Criando uma poesia	-	0-30	
Fórum Pesquisa	-	0-30	
Nota da Prova Final (Relatório em LIBRAS e em Português)	-	0-100	
Mergulhando na Cultura Surda	5,00	0-5	
Atividade: Lista de obras poéticas e seus autores	9,00	0-10	Parabéns <input type="text"/> As poesias são lindas, mas a poesia AS BORBOLETAS não foi criada pelo surdo, quem criou foi Vinicius de Moraes, Abraço
POSTE AQUI SEU RELATÓRIO CORRIGIDO	-	0-10	
<b>Total do curso</b>	<b>32,25</b>	<b>0-100</b>	

Fonte: Plataforma Moodle UAB/UFPA

Os quadros de notas, figuras 04 e 05, são compostos por quatro colunas, da esquerda para a direita, que se discriminam: a) primeira mostra todas as atividades avaliativas que serão desenvolvidas pelos alunos durante o semestre letivo; b) a segunda apresenta o valor que o aluno obteve em cada atividade; c) a terceira é o demonstrativo do valor máximo de cada atividade; e d) por último, na quarta coluna há um espaço destinado ao *feedback* que o professor e/ou tutor deve dar ao aluno depois da realização de cada atividade. Desse modo, à medida que as atividades vão sendo realizadas, corrigidas e suas notas postas na Plataforma o sistema vai calculando a média parcial do aluno.

O aluno, ao acessar a Plataforma Moodle, encontra a relação dos componentes curriculares/disciplinas nas quais está matriculado. Para abrir a página da disciplina escolhida basta o aluno clicar sobre o nome da mesma. A página inicial das disciplinas, via de regra, traz muitas informações que para melhor entendimento do leitor serão identificadas nas figuras 06a e 06b. Senão vejamos:

**Atividades** – Resumo das atividades desenvolvidas na disciplina

**Mensagens** – funciona como um alerta do correio eletrônico do aluno no Curso – mostra ao aluno as mensagens não lidas.

Figura 06a – Tela plataforma Moodle

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'Literatura e Cultura Popular'. The left sidebar contains several widgets: 'Relatórios Di@loga' (with a checkbox to view reports), 'Atividades' (listing 'Fóruns', 'Recursos', and 'Tarefas'), 'Buscar nos Fóruns' (with a search box and 'Vai' button), 'Administração' (with 'Notas' and 'Perfil' links), and 'Meus cursos' (listing various courses like 'Aquisição da linguagem - LIB - 2012.2'). The main content area features a header for 'Disciplina: LITERATURA E CULTURA POPULAR' with an illustration of people. Below this is a list of activities: 'Quadro de Avisos', 'Biblioteca do Aluno', 'FÓRUM - Dúvidas sobre as ATIVIDADES', 'Boas Vindas!', and 'Apresentação da Disciplina'. On the right, there are three widgets: 'Mensagens' (showing 2 unread messages), 'Últimas Notícias' (showing recent news items with dates and authors), and 'Próximos Eventos' (showing upcoming events with dates and titles). At the bottom, the course title 'Literatura e Cultura Popular em LIBRAS' is displayed, followed by a list of courses including 'Aquisição da linguagem - LIB - 2012.2', 'Escrita de Sinais III - LIB - 2012.2', 'Estágio Supervisionado II - LIB - 2012.2', 'Leitura e Produção de Texto II - LIB - 2012.2', and 'LIBRAS.V - LIB - 2012.2'. The browser's address bar shows 'www.ead.ufpb.br/course/view.php?id=1514'.

**Últimas Notícias** - Apresenta o resumo das últimas notícias postadas no Quadro de Avisos da disciplina.

**Próximos Eventos** - Mostra as atividades, da disciplina, que estão em aberto e as datas de encerramento.

**Nota** – apresenta um quadro com o desempenho quantitativo do aluno em todas as atividades da disciplina e a média parcial.

**Perfil do aluno** – Consta a foto do aluno e informações pessoais e profissionais, uma apresentação construída pelo próprio aluno.

Fonte: Plataforma Moodle UAB/UFPB

**Meus Cursos** - Apresentação de todas as disciplinas que o aluno está cursando.

Figura 06b – Tela plataforma Moodle

**Quadro de avisos** - Fórum com os avisos da disciplina. Professor e Tutor usam esse espaço para comunicados importantes com relação ao andamento da disciplina.

**Biblioteca do aluno** - Neste espaço o aluno encontra o texto base da disciplina tanto em Português, escrito, quanto em Libras, vídeos.

**Fórum Tira Dúvidas** - Neste Fórum o aluno tanto posta suas dúvidas, como também pode esclarecer dúvidas dos colegas, acerca das atividades.

Fonte: Plataforma Moodle UAB/UFPB

A cada semana, com o desenvolvimento da disciplina, a página inicial vai ao mesmo tempo apresentando as novas informações e atividades e acumulando as anteriores. Ao final do semestre a página inicial da disciplina apresenta todo o histórico das atividades vivenciadas naquele componente curricular. Conforme pode ser observada na sequência de imagens, mostradas na Figura 05, a seguir, apresenta-se uma sequência de imagens da página inicial de uma dada disciplina, após sete semanas do início do semestre. Esta figura será usada, também, para mostrarmos, a partir da tela do Moodle, como as atividades são dispostas na Plataforma. Vejamos:

Figura 07 - Sequência de fotos da Tela plataforma Moodle

**Semana 03** - Indicativo da semana tendo como base o início do semestre e a Unidade de conteúdo em estudo.

**Atividade 02** – Apresenta o enunciado da atividade em Português e a Unidade de conteúdo relacionada à atividade.

Propositura da atividade em Libras.

The figure shows a sequence of four screenshots from the Moodle LMS interface, illustrating the structure of course content. Each screenshot represents a weekly unit (Semana) and includes a title, a representative image, and a list of activities (Atividade).

- Screenshot 1 (Top):**
  - Unit: **Manifestações da Cultura Popular** (Semana 03 - Unidade I)
  - Image: A stylized graphic of a globe with colorful rays emanating from it.
  - Activities:
    - Atividade 01 - UNIDADE I
    - Atividade 02 - UNIDADE I
    - Atividade 03 - UNIDADE I
    - Atividade 04 - UNIDADE I
    - Atividade 05 - UNIDADE I
    - Atividade 06 - UNIDADE I
    - Atividade 07 - UNIDADE I
    - Atividade 08 - UNIDADE I
    - Atividade 09 - UNIDADE I
    - Atividade 10 - UNIDADE I
    - Atividade 11 - UNIDADE I
    - Atividade 12 - UNIDADE I
    - Atividade 13 - UNIDADE I
    - Atividade 14 - UNIDADE I
    - Atividade 15 - UNIDADE I
    - Atividade 16 - UNIDADE I
    - Atividade 17 - UNIDADE I
    - Atividade 18 - UNIDADE I
    - Atividade 19 - UNIDADE I
    - Atividade 20 - UNIDADE I
    - Atividade 21 - UNIDADE I
    - Atividade 22 - UNIDADE I
    - Atividade 23 - UNIDADE I
    - Atividade 24 - UNIDADE I
    - Atividade 25 - UNIDADE I
    - Atividade 26 - UNIDADE I
    - Atividade 27 - UNIDADE I
    - Atividade 28 - UNIDADE I
    - Atividade 29 - UNIDADE I
    - Atividade 30 - UNIDADE I
- Screenshot 2:**
  - Unit: **Formas de Expressão Popular** (Semana 04 - Unidade I)
  - Image: A group of people dancing in a circle outdoors.
  - Activities:
    - Atividade 01 - UNIDADE I
    - Atividade 02 - UNIDADE I
    - Atividade 03 - UNIDADE I
    - Atividade 04 - UNIDADE I
    - Atividade 05 - UNIDADE I
    - Atividade 06 - UNIDADE I
    - Atividade 07 - UNIDADE I
    - Atividade 08 - UNIDADE I
    - Atividade 09 - UNIDADE I
    - Atividade 10 - UNIDADE I
    - Atividade 11 - UNIDADE I
    - Atividade 12 - UNIDADE I
    - Atividade 13 - UNIDADE I
    - Atividade 14 - UNIDADE I
    - Atividade 15 - UNIDADE I
    - Atividade 16 - UNIDADE I
    - Atividade 17 - UNIDADE I
    - Atividade 18 - UNIDADE I
    - Atividade 19 - UNIDADE I
    - Atividade 20 - UNIDADE I
    - Atividade 21 - UNIDADE I
    - Atividade 22 - UNIDADE I
    - Atividade 23 - UNIDADE I
    - Atividade 24 - UNIDADE I
    - Atividade 25 - UNIDADE I
    - Atividade 26 - UNIDADE I
    - Atividade 27 - UNIDADE I
    - Atividade 28 - UNIDADE I
    - Atividade 29 - UNIDADE I
    - Atividade 30 - UNIDADE I
- Screenshot 3:**
  - Unit: **Aspectos da Cultura Popular Nordestina** (Semana 05 - Unidade I)
  - Image: A person sitting on the ground with a child on their lap.
  - Activities:
    - Atividade 01 - UNIDADE I
    - Atividade 02 - UNIDADE I
    - Atividade 03 - UNIDADE I
    - Atividade 04 - UNIDADE I
    - Atividade 05 - UNIDADE I
    - Atividade 06 - UNIDADE I
    - Atividade 07 - UNIDADE I
    - Atividade 08 - UNIDADE I
    - Atividade 09 - UNIDADE I
    - Atividade 10 - UNIDADE I
    - Atividade 11 - UNIDADE I
    - Atividade 12 - UNIDADE I
    - Atividade 13 - UNIDADE I
    - Atividade 14 - UNIDADE I
    - Atividade 15 - UNIDADE I
    - Atividade 16 - UNIDADE I
    - Atividade 17 - UNIDADE I
    - Atividade 18 - UNIDADE I
    - Atividade 19 - UNIDADE I
    - Atividade 20 - UNIDADE I
    - Atividade 21 - UNIDADE I
    - Atividade 22 - UNIDADE I
    - Atividade 23 - UNIDADE I
    - Atividade 24 - UNIDADE I
    - Atividade 25 - UNIDADE I
    - Atividade 26 - UNIDADE I
    - Atividade 27 - UNIDADE I
    - Atividade 28 - UNIDADE I
    - Atividade 29 - UNIDADE I
    - Atividade 30 - UNIDADE I
- Screenshot 4 (Bottom):**
  - Unit: **O Romance Popular** (Semana 06 - Unidade I)
  - Image: A large, spiky cactus plant.
  - Activities:
    - Atividade 01 - UNIDADE I
    - Atividade 02 - UNIDADE I
    - Atividade 03 - UNIDADE I
    - Atividade 04 - UNIDADE I
    - Atividade 05 - UNIDADE I
    - Atividade 06 - UNIDADE I
    - Atividade 07 - UNIDADE I
    - Atividade 08 - UNIDADE I
    - Atividade 09 - UNIDADE I
    - Atividade 10 - UNIDADE I
    - Atividade 11 - UNIDADE I
    - Atividade 12 - UNIDADE I
    - Atividade 13 - UNIDADE I
    - Atividade 14 - UNIDADE I
    - Atividade 15 - UNIDADE I
    - Atividade 16 - UNIDADE I
    - Atividade 17 - UNIDADE I
    - Atividade 18 - UNIDADE I
    - Atividade 19 - UNIDADE I
    - Atividade 20 - UNIDADE I
    - Atividade 21 - UNIDADE I
    - Atividade 22 - UNIDADE I
    - Atividade 23 - UNIDADE I
    - Atividade 24 - UNIDADE I
    - Atividade 25 - UNIDADE I
    - Atividade 26 - UNIDADE I
    - Atividade 27 - UNIDADE I
    - Atividade 28 - UNIDADE I
    - Atividade 29 - UNIDADE I
    - Atividade 30 - UNIDADE I

O leitor deve ter observado que o uso das TDICs na EAD acabou por transformá-la ao longo da história. Se no início era necessário que seu aluno dominasse minimamente a língua escrita, para poder ler os manuais, executar tarefas e preencher formulários, hoje, além do conhecimento da língua escrita, a EAD exige e promove ao mesmo tempo o domínio de outras tecnologias, língua(gens) e múltiplas semioses. Se nos primórdios, o aluno era um mero espectador, consumidor, e letrado funcional, hoje ele é protagonista na construção do seu conhecimento. Poderá vir a ser autor e agente de práticas multiletradas.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para este trabalho adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, por entendermos ser o que melhor atende aos objetivos propostos. Como esclarece Gomes (2008, p.79)

“[...] a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”.

Neste sentido, as impressões e representações que tais sujeitos surdos fazem do mundo que os cerca, a partir de seus conhecimentos linguísticos – com foco na percepção das práticas dos multiletramentos - exercem, nesta pesquisa, grande relevância.

#### **4.1. Participantes da pesquisa**

Foram selecionados, para esta pesquisa, 04 (quatro) sujeitos surdos do sexo masculino com idades entre 35 e 39 anos, identificados como Sujeitos A, B, C e D, ingressos na turma pioneira no Curso de Letras/Libras da UAB/UFPB polo de Campina Grande – PB no ano de 2010. Tal escolha se deveu ao fato de que estes foram os primeiros surdos da cidade de Campina Grande (PB) a ingressarem no curso de Letras/Libras – UAB/UFPB.

#### **4.2. Instrumentos para coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (1) entrevista semiestruturada; (2) consulta ao Projeto Político Pedagógico do Curso; e (3) consulta aos roteiros semanais de atividades propostas pelas seguintes

disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V; e (c) Tópicos Especiais de Libras, três disciplinas do Curso de Letras/Libras UAB/UFPB.

Optamos pela entrevista semiestruturada por ser um instrumento que permite ao pesquisador elaborar um roteiro centralizado no seu objeto de pesquisa, mas também, oferece ao entrevistado a possibilidade de discorrer com liberdade acerca do tema proposto. Acerca de entrevista semiestruturada<sup>13</sup> Boni e Quaresma, (2005) afirmam que

as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Neste sentido, outra característica importante do instrumento supracitado é possibilitar um contexto de conversa informal, aspecto este também importante na nossa coleta de dados, pois permitiu que os sujeitos da pesquisa discorressem com liberdade sobre pontos centrais de nosso estudo com o máximo de naturalidade.

A escolha dos componentes curriculares, por sua vez, ocorreu em função das seguintes razões: a) pelo fato de estarem diretamente relacionados ao ensino de Libras como L1; e b) e por abordarem conteúdos linguísticos de Libras, a exemplo dos tipos de classificadores, da sintaxe e metonímia, que os sujeitos da pesquisa afirmaram, nas entrevistas, terem tido acesso pela primeira vez no Curso de Letras/Libras.

Com relação à escolha das atividades percorremos os seguintes passos: a) examinamos os roteiros semanais de atividades propostas pelas disciplinas

---

<sup>13</sup>Esta modalidade de entrevista nos permitiu fazer novas perguntas a partir de informações dadas pelo sujeito. Para ilustrar citamos o caso do sujeito D que, ao ser indagado sobre onde tinha aprendido Libras, ele se refere ao espaço físico onde a entrevista estava sendo realizada, o Pólo presencial da UAB/UFPB em Campina Grande. Neste momento utilizamos da flexibilidade que a entrevista semi-estruturada possibilita e refizemos a pergunta ao sujeito.

supracitadas durante o período em que os sujeitos da pesquisa as cursavam; b) selecionamos seis proposituras de atividades que necessitavam de conhecimentos linguísticos de Libras e que, também, suscitaram práticas de multiletramentos, analisadas conforme pode ser comprovado nas páginas 108 – 119.

### **4.3. Corpus da pesquisa.**

O corpus desse estudo constitui-se de quatro entrevistas realizadas com os sujeitos surdos; das análises de seis propostas de atividades, a partir das seguintes disciplinas: a) Libras IV; b) Libras V; e c) Tópicos Especiais de Libras, presentes no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras/Libras da UAB/UFPB.

### **4.4. Aspectos éticos**

Após a autorização do Comitê de Ética, através do Projeto nº 225180, intitulado Cartografias da Surdez: comunidades, língua e prática, os sujeitos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. As datas e locais das entrevistas foram marcados previamente com cada participante. A escolha das atividades das disciplinas selecionadas para a análise ocorreu através da Plataforma Moodle, cujo acesso esta pesquisadora tinha em face de ser aluna do Curso Letras/Libras.

### **4.5. Procedimentos de coleta de dados.**

A coleta de dados deste estudo aconteceu em três momentos distintos. Primeiro realizamos, com os sujeitos surdos, as entrevistas semiestruturadas, realizadas em Libras, no período entre 23 de maio a 06 de junho de 2014, filmadas e em seguida transcritas para Língua Portuguesa, segundo um “Sistema de notação em palavras” adotado por Felipe (2006). De acordo com esta autora, este sistema vem sendo adotado por pesquisadores de língua de sinais em outros países e aqui

no Brasil. Recebe este nome porque usa palavras de uma língua oral-auditiva para representar, aproximadamente, os sinais. Ainda com relação às entrevistas esclarecemos que um dos sujeitos, identificado na pesquisa como Sujeito C, pediu para a entrevista não ser filmada. Neste caso, procedemos do seguinte modo: fizemos as perguntas em Libras e, suas respostas foram transcritas para o Português. Ao término da entrevista sinalizamos as respostas, já escritas, e o sujeito pesquisado as confirmou. Quanto à transcrição da entrevista deste sujeito, também adotamos o sistema de notação de palavras.

No segundo momento, acessamos o Projeto Político Pedagógico do Curso supracitado e analisamos ementas das disciplinas relacionadas ao ensino da Libras como L1 do Curso de Letras/Libras, identificando aquelas que abordaram aspectos linguísticos de Libras: sintaxe, metonímia, metáfora, tipos de classificadores<sup>14</sup> e poesia. Em um terceiro momento, consultamos os roteiros semanais de atividades propostas pelas disciplinas elencadas, pertencentes ao banco de dados de atividades arquivadas pela pesquisadora, e selecionamos seis propostas de atividades que mobilizaram conhecimentos linguísticos, destacados pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas, e que favoreceriam práticas multiletradas.

#### 4.6. Procedimentos de análise dos dados

Os conceitos de análise e interpretação que nos nortearam foram os adotados por (WOLCOTT, 1994, *apud* GOMES (et al.)) segundo os quais

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas, e por último a *interpretação* – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscando-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

---

<sup>14</sup> <sup>3</sup> Um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente é segurado ou se comporta na ação verbal. (BRITO 1990)

Foi nesta perspectiva que a análise das entrevistas nos conduziu às disciplinas que abordaram conhecimentos linguísticos de Libras até então desconhecidos pelos sujeitos pesquisados.

Os procedimentos de análise dos dados desse estudo seguiram as seguintes etapas: 1) Após a realização e transcrição das entrevistas fizemos a análise e a interpretação das mesmas. Para ajudar na análise dos dados coletados por tal instrumento, construímos dois quadros. O Quadro 01- intitulado *Idade de primeiro Contato com a Libras e Experiências Escolares dos Sujeitos da Pesquisa* - que apresenta o perfil dos sujeitos quanto: (a) à idade do primeiro contato com a Libras; (b) às concepções de ensino que os sujeitos vivenciaram durante a Educação Básica e (c) os conhecimentos linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras.

O Quadro 02 – intitulado *Conhecimentos de Libras dos sujeitos Pesquisados antes e depois do Ingresso no Letras/Libras* - nos mostra os conhecimentos linguísticos de Libras que os sujeitos pesquisados afirmaram ter antes e depois do ingresso no Curso de Letras/Libras. Na análise dos dados usamos as informações que estão categorizadas nos Quadros 01 e 02. No entanto, em alguns momentos foi necessário recuperarmos textualmente o discurso dos Sujeitos para mostrarmos com mais clareza determinados aspectos.

Na etapa seguinte, selecionamos e analisamos as proposituras de seis atividades que poderiam levar a práticas multiletradas e construímos um quadro no qual as categorizamos a partir das características de multiletramentos propostas Rojo (2012). O Quadro 03, intitulado *Identificando Práticas de Multiletramentos nas Atividades do Letras/Libras UAB/UFPB*, além de identificar ferramentas e atividades usadas no Letras/Libras que favoreceram e mobilizaram multiletramentos, também identifica características peculiares aos multiletramentos presentes nas atividades.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Selecionamos, para este estudo, 04 (quatro) surdos, alunos da turma pioneira do Curso de Letras/Libras - UAB/UFPB, com faixa-etária entre 36 e 39 anos. Três são surdos congênitos e o quarto sujeito perdeu a audição com um ano de idade. Todos os envolvidos na pesquisa têm surdez profunda diagnosticada em exames audiológicos. Embora nosso trabalho não foque a surdez do ponto de vista clínico/biológico, julgamos importante informar o grau de surdez dos envolvidos por esta atestar que os sujeitos pesquisados não puderam acessar a Língua Portuguesa naturalmente como acontece com os ouvintes. Todos os sujeitos são filhos de pais ouvintes e não têm parentes surdos. Os sujeitos A e D tiveram o primeiro contato com Libras quando tinham entre 05 e 07 anos de idade. Enquanto que os sujeitos B e C só tiveram esse contato com 15 e 12 anos, respectivamente. Os sujeitos A, B e D tiveram o primeiro contato com a Libras na escola, enquanto o sujeito C relatou que seu primeiro contato com a língua de sinais aconteceu quando um padre mostrou-lhe o dicionário de Libras.

Quadro 01 - Idade de primeiro contato com a Libras, de ingresso na escola e experiências escolares dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade 1º contato com Libras	Local onde aprendeu Libras	Idade que começou estudar	Experiência escolar no Ensino Básico e concepção de ensino	Conhecimentos linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras	Como era seu conhecimento da Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Ensino Médio
A	Entre 05 e 07 anos	Na APAE, em Juazeiro do Norte - CE e na escola específica para surdo em Campina Grande -PB.	Entre 05 e 07 anos	1ª Experiência: APAE- Oralismo. 2ª Experiência: Escola específica para surdos - Oralismo, Comunicação Total (CT) e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	NO PASSADO, 1º, 2º E 3º MÉDIO ESTUDO PROFUNDO NÃO. ESTUDO PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO O QUE? LIVRO DO 5º ANO. EU PERGUNTAR LIVRO 5º ANO POR QUE? 3ª INFORMARIS, PORQUE SURDO ENTENDER-NÃO SIGNIFICADO MUITO DIFÍCIL. HOJE MELHOR ENSINO PORTUGÊS, ANTES PROFUNDO NÃO. PEGAR CONTEÚDO DO FUNDAMENTAL II E ADEQUAR. ENTENDER?
B	15 anos	Na - Escola específica de Campina Grande - PB.	Não lembra a idade que tinha quando ingressou na primeira escola. Mas Lembra que ao ingressar na segunda escola, (nome da instituição), tinha 15 anos.	1ª Experiência: Escola Regular para ouvintes - Oralismo. 2ª Experiência: Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO
C	12 anos	Não lembra o local, mas sabe que foi com um padre.	08 anos	1ª Experiência: Escola regular para ouvintes - Oralismo 2ª Experiência: Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	TER-NÃO GRAMÁTICA, PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.
D	Entre 05 e 06 anos	AQUI (nome da instituição) - Escola específica para surdo de Campina Grande - PB.	+ - 12 anos.	1ª Experiência: Escola Especial para surdos 2ª Experiência: Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	PASSADO, ESTUDAR ESCRIVER ATIVIDADES: LIGAR, NOME RUA, MAS ESCRIVER PORTUGUÊS CERTO NÃO. EU PRECISAR LER, MAS NÃO- ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER-ZERO. PASSADO, EU ESCRIVER SIMPLES... SIMPLES... EU NÃO-CONSEGUIR ESCRIVER PRINCIPAL, SUPERIOR EU SEMPRE ESCRIVER SIMPLES. [...] COMEÇAR ESTUDAR L2 PORTUGUÊS, MAS PRIMEIRO CONHECER, EXERCITAR LIBRAS AQUISIÇÃO BEM. DEPOIS, APRENDER ESCRIVER PALAVRAS L2. MAS SURDO CRESCER SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO, CONFUSÃO. PRIMEIRO LÍNGUA DE SINAIS BEM, DEPOIS ESCRIVER APRENDER RÁPIDO PORTUGUÊS

Os dados mostram que todos os sujeitos da pesquisa tiveram aquisição de língua de sinais tardia. Os sujeitos A e D tiveram contato com Libras com idades entre 5 e 7 anos, enquanto que os sujeitos B e C só acessaram sua língua, respectivamente, com 15 e 12 anos. Este fato por si só é suficiente para fazermos inferência de que todos os sujeitos pesquisados, assim como tantos outros surdos no Brasil, ingressaram na escola sem terem uma língua, no sentido pleno da palavra, sem o signo que mediasse o concreto e o abstrato, que pudesse representar o palpável em conceitual. Faltou aos sujeitos investigados não só um ambiente familiar linguisticamente acessível como também o escolar, pois a primeira experiência escolar dos sujeitos aqui estudados foi com o Oralismo. É importante ressaltar que os pesquisados têm em comum não só os aspectos acima relatados, mas o fato de terem vivenciado a Comunicação Total (CT) e o Ensino em Libras<sup>15</sup>.

Os sujeitos A, B e D, por outro lado, têm outro aspecto em comum. Adquiriram a língua de sinais na escola. No entanto, percebemos durante as entrevistas que os sujeitos A e D demonstram certa confusão quanto a idade que aprenderam Libras. Mostrando dificuldades em relatar a cronologia no período em que não conheciam a língua de sinais. Quando indagados com que idade eles aprenderam língua de sinais os sujeitos A e D responderam, respectivamente: *Entre 05 - 07 anos (Sujeito A); e entre 05 – 06 anos (Sujeito D)*, conforme pode ser observado no Quadro 01. No entanto, em outro momento da entrevista, ao serem indagados sobre com que idade começaram a estudar e como era o ensino no passado, os sujeitos A e D responderam, respectivamente: *“PASSADO ENSINO LIBRAS POUCO. PROFESSOR OBRIGAR ORALIZAR. EU VONTADE NÃO. SOFRER MUITO EU CRIANÇA. DEPOIS EU IDADE MAIS OU MENOS 10 – 11 ANOS COMEÇAR APRENDER LIBRAS”*(Sujeito A).

*“COMEÇAR ESTUDAR MAIS OU MENOS 12 ANOS”* (Sujeito D).

Analisemos agora as duas respostas de cada sujeito. Observamos que o sujeito A faz confusão quanto à idade com que aprendeu Libras. No primeiro momento diz ter adquirido a Libras entre 05 e 07 anos, depois afirma que foi entre 10 e 11 anos. Já o sujeito D afirma que aprendeu Libras na escola com idade entre

---

<sup>15</sup> Preferimos usar a nomenclatura “Ensino em Libras” ao termo Bilinguismo, pois os dados fornecidos nas entrevistas deixaram claro que, por diversos fatores, dentre os quais destacamos a ausência do componente curricular Libras, o ensino básico oferecido a esses sujeitos não pode ser enquadrado como Bilingue

05 e 06 anos, mas depois diz que começou a estudar com mais ou menos 12 anos. É possível que essa confusão cronológica esteja relacionada com a aquisição tardia da Libras. Estabelecemos essa possível ligação pautados em Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 25), ao afirmarem a importância da necessidade do “*terreno interindividual*” e do compartilhamento social como aspectos imprescindíveis para que a língua aconteça. No caso dos sujeitos investigados, eles partilhavam o mesmo espaço físico, mas não partilhavam a língua - os signos verbais - pois mesmo inseridos, fisicamente, no espaço da casa junto aos pais e outros familiares os sujeitos investigados não puderam acessar a língua partilhada no seio familiar, o Português oralizado. Desse modo, de acordo com Bakhtin/Voloshinov (2006, op. cit), a palavra não cumpriu sua função de ser ponte entre os sujeitos pesquisados e as pessoas com quem conviviam nos primeiros anos de vida. Nesse caso, a metáfora de um “band jump” pode ser usada para representar a situação vivenciada por estes sujeitos antes de acessarem a Libras. a Língua Portuguesa era lançada em direção a eles e voltava sem tocar o “terreno” onde eles estavam.

É, pois, neste olhar, que a escritora surda Laborit (1994, p. 14-15) em sua autobiografia relata as lembranças do período anterior a sua aquisição da língua de sinais: “Entre zero e sete anos, minha vida é cheia de buracos. Só tenho lembranças visuais, nada mais. Como *flashes-backs*, imagens das quais ignoro a cronologia.” A fala de Laborit corrobora com a tese que levantamos como uma das possíveis explicações para tal confusão cronológica dos sujeitos pesquisados, pois eles têm em comum a aquisição tardia da língua de sinais. Nossas explicações também se embasam em Souza (1996, p. 52), pois a criança conhece o mundo à medida que vai acessando-o pela língua. Neste sentido, o depoimento de Laborit pode ser tomado como ilustração, pois o conceito do ontem, hoje e amanhã, assim como os demais conceitos, só podem ser construídos pela e na língua, isto é, esta media as múltiplas e complexas relações entre os sujeitos e o mundo que os circunda. Do contrário, o sujeito vivencia a situação real, mas não tem como conceituá-la, como representá-la através do signo, pois segundo os autores russos, a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada. Portanto, o dialogismo não pode acontecer quando um dos sujeitos envolvidos no evento não acessa o que o outro fala. Este é mais um argumento que pode justificar, neste caso específico, e explicar a confusão cronológica dos sujeitos pesquisados, em função destes terem tido aquisição tardia

da língua de sinais, pois lembramos e relatamos as experiências vivenciadas através da língua.

Além da confusão cronológica, também relacionamos às dificuldades de escrita e leitura do Português como L2 relatadas pelos sujeitos, a aquisição tardia de sua língua. Vejamos as seguintes falas: Sujeito B: “TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO.”

Sujeito D: “EU PRECISAR LER, MAS NÃO-ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER-ZERO. PASSADO, [...] EU NÃO-CONSEGUIR ESCREVER.”

Os dois depoimentos explicitam as dificuldades que os sujeitos B e D tinham, no Ensino Médio, em ler e escrever textos em Língua Portuguesa. Cummins (2003) apud Quadros (2012, p. 192) afirma que “surdos que vão à escola com uma língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência.” Pautados em tal afirmação é possível justificarmos as dificuldades de leitura e escrita, relatadas pelos sujeitos, ao fato destes terem tido a aquisição da Libras tardiamente.

Ademais, outro dado importante observado nas entrevistas, é o fato de os sujeitos investigados não terem estudado de modo sistematizado sua língua, a Libras, no Ensino Fundamental e Médio. Durante a Educação Básica eles tiveram aula das diferentes disciplinas em Libras, mas não tiveram acesso ao estudo sobre a Libras enquanto componente curricular, o que explica a falta de conhecimentos linguísticos e literário da Libras como: sintaxe, tipos de classificadores, metáfora e poesia, conforme o Quadro 01, o que os sujeitos relataram ter estudado pela primeira vez no curso de Letras/Libras. Neste caso, podemos dizer que as dificuldades de escrita e leitura do Português como L2, relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa, podem ter origem na aquisição tardia de sua L1 e no não conhecimento sistematizado de sua língua durante a Educação Básica.

Nesta compreensão, vejamos o relato do Sujeito A em dois momentos. No primeiro quando indagado sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio ele responde: “NO PASSADO, 1º, 2º E 3º MÉDIO ESTUDO PROFUNDO NÃO. ESTUDO PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO O QUÊ? LIVRO DO 5º ANO. EU PERGUNTAR LIVRO 5º ANO POR QUÊ? <sup>3P</sup>INFORMAR<sub>1S</sub>, PORQUE SURDO ENTENDER-NÃO SIGNIFICADO MUITO DIFÍCIL. HOJE MELHOR ENSINO PORTUGÊS, ANTES PROFUNDO NÃO. PEGAR CONTEÚDO DO FUNDAMENTAL II E ADEQUAR.” No entanto, em outro momento quando questionado se os

conhecimentos linguísticos da Libras, adquiridos no L/L, tinha ajudado na compreensão do Português escrito o mesmo Sujeito responde: “SIM. EU JÁ CONHECER LIBRAS, PORTUGUÊS MAIS OU MENOS. L/L TER SINALIZAÇÃO EXPLICAR SIGNIFICADO PALAVRA. [...] ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL (DIFÍCÍLIMO), AGORA MELHOR, MUITO MELHOR PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS ÓTIMO! (vibração!) (Grifo nosso).

Nas transcrições acima sublinhamos a fala do Sujeito A, quando este se refere ao ensino da Libras e da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. No primeiro momento, o Sujeito A reconhece que os conteúdos de Língua Portuguesa estudados no Ensino Médio eram superficiais uma vez que tal estudo era norteado, pautado no Livro de Português do 5º ano. Mas, ao relacionar com os conhecimentos linguísticos que tinha da Libras no mesmo período, este Sujeito reconhece que o estudo da Língua Portuguesa era “profundo, muito difícil.” Ou seja, o conhecimento sistematizado que os sujeitos investigados tinham da Língua Portuguesa era pautado no livro do 5º ano e, ainda assim, era mais profundo do que o conhecimento sistematizado que este tinha da sua L1, a Libras.

Confrontando as afirmações deste sujeito com os dados organizados no Quadro 01, entendemos a visão que este tem do conhecimento entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. É possível que o fato deste sujeito jamais ter estudado a sintaxe de sua língua - sem sequer ter tido conhecimento teórico das categorias linguístico/gramaticais - este fato possa justificar parte de suas dificuldades de aprendizagem do Português como L2.

Sujeito C, por sua vez, também se referindo aos conhecimentos linguísticos e a sua capacidade de leitura na Língua Portuguesa, ao concluir o Ensino Médio, afirma: “TER-NÃO GRAMÁTICA. PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.” Com efeito, o Sujeito D, declara: “PASSADO, [...] EU NÃO-CONSEGUIR ESCREVER PRINCIPAL, SUPERIOR EU SEMPRE ESCREVER SIMPLES. LIBRAS IMPORTANTE POR QUÊ VISUAL SURDO COPIAR, ENTENDER ATIVAR CÉREBRO [...] PRIMEIRO CONHECER, EXERCITAR LIBRAS AQUISIÇÃO BEM. DEPOIS, APRENDER ESCREVER PALAVRAS L2. MAS SURDO CRESCER SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO,

*CONFUSÃO. PRIMEIRO LÍNGUA DE SINAIS BEM, DEPOIS ESCREVER APRENDER RÁPIDO PORTUGUÊS.”*

A parte sublinhada nos depoimentos acima, dos sujeitos A, B, C e D, nos chamam atenção em face da ênfase que estes dão ao fato de, no passado, não entenderem um texto escrito em Língua Portuguesa, mas apenas algumas palavras. Por outro lado, o sujeito D relaciona a dificuldade com o Português escrito à ausência de conhecimento da sua L1, a Libras. Observem que o sujeito D reforça a necessidade de o surdo ter consolidada a aquisição da Libras para depois estudar o Português escrito. Ainda nessa perspectiva os estudos de Mayberry (2007, p. 543), mostram que “a aquisição da L1 e a aprendizagem de L2 são claramente interdependentes. Aquisição L1 muito atrasada afeta significativamente o resultado da aprendizagem de L2” (tradução nossa). Pautados nos teóricos aqui abordados e nos dados analisados é possível afirmarmos que uma das explicações para as dificuldades de leitura e escrita da Língua Portuguesa como L2, ao final do Ensino Médio, relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa, pode estar relacionada ao contato tardio com a Libras e também à ausência do estudo sistematizado desta língua, o que os deixou sem parâmetro de comparação para os estudos linguísticos da Língua Portuguesa.

O Quadro 02, a seguir, explicita, por sua vez, os conhecimentos linguísticos básicos que os sujeitos pesquisados afirmam só terem estudado depois que ingressaram no Letras/Libras. O confronto entre tais dados mostra que a ausência do componente curricular da Libras durante a Educação básica acarretou um modelo linguístico de sua L1 deficitário, o que pode ter acentuado as dificuldades na aprendizagem do Português escrito como L2.

Por questões didáticas achamos conveniente montarmos o quadro abaixo o qual traz as respostas dos pesquisados acerca dos conhecimentos da Libras antes e depois do ingresso no Curso de Letras/Libras, bem como as contribuições de tais conhecimentos no acesso às práticas de multiletramentos.

Quadro 02 – Conhecimentos de Libras dos sujeitos pesquisados antes e depois do ingresso no Letras/Libras (Continua).

Perguntas	Resposta sujeito A	Resposta sujeito B	Resposta sujeito C	Resposta sujeito D
1. No Ensino Básico (Fundamental e Médio) você tinha aula da disciplina de Libras?	NÃO. NO ENSINO MÉDIO COMEÇAR ESTUDAR LIBRAS SIMPLES, SIMPLES...	NÃO. 4º ANO TER INSTRUTOR ENSINAR UMA VEZ OU OUTRA.	NÃO.	NÃO. ZERO!
2. Antes do L/L, você já tinha estudado os conteúdos:				
a) Classificadores?	SIM, SIMPLES	SIM, MAS DESENVOLVER.	FALTAR	SIMPLES
b) Os verbos com concordância?	SIM.	NÃO.	SIM.	NÃO
c) Metáforas?	NÃO. NUNCA ESTUDAR METÁFORA. NÃO ENTENDER METÁFORA. "PASSADO NUNCA ESTUDAR METÁFORA. NÃO ENTENDER METÁFORA. NO L/L SIM. ESTUDAR METÁFORA, POESIA EU ENCANTADO, MUITO LEGAL, AMEI. LETRAS/LIBRAS EU DESENVOLVER, APRENDER, ABRIR-MENTE PORQUE ENSINAR COISAS DIFERENTES, PASSADO ENTENDER-NÃO, DIFÍCIL. ESTUDAR L/L POESIA LUIZ SEM FIM MOSTRAR METÁFORA APAGAR-VELA E ACENDER-VELA IGUAL O QUÊ VOCÊ SABER? PASSADO, PESSOAS PROIBIR LÍNGUA DE SINAIIS SURDOS NÃO PODER USAR MÃOS SINALIZAR, OBRIGADO ORALIZAR IGUAL VELA-APAGADA. NOS SURDOS QUERER? NÃO. NOS SURDO QUERER VELA-ACESA, ESFORÇAR, LUTAR, LUTAR ELES PERDERAM NOS SURDOS CONSEGUIMOS! SURDOS COMUNICAR LÍNGUA DE SINAIIS, TODOS PARABÉNS!!!! (expressão de realização, felicidade). IGUAL METÁFORA LUZ, LUZ...	NÃO	POUCO	NÃO NUNCA. METÁFORA NOVO. EU PENSAR LÍNGUA DE SINAIIS NORMAL. VER METÁFORA NOVO O QUÊ? EXPLICAR AGORA ENTENDER.
d) Metonímia?	PASSADO, NÃO. NUNCA ESTUDAR M-E-T-O-N-I-M-I-A NUNCA. ESTUDAR SÓ DEPOIS DO L/L.	NÃO	LEMBRAR-NÃO	NÃO
e) Sintaxe?	NÃO. CONHECER POUCO PORQUE PASSADO (sinal da instituição) <sup>38</sup> ENSINAR, NÃO SINTAXE. S-H-N-T-A-X-E, NADA, DIFÍCIL.	NÃO	LEMBRAR-NÃO	NÃO
f) Poesia?	NÃO. EU AMAR POESIA PORQUÊ DENTRO TER METÁFORA. ANTES L/L CONECER-NÃO POESIA. METÁFORA PODER EXPLICAR?	NÃO.	NÃO.	NÃO. EU ZERO, PASSADO NUNCA, NADA, ZERO. L/L OBRIGAR POESIA... EU... PENSAR COMO? TREINER... EU NÃO-SABER QUE FAZER... COMEÇAR TREINAR PENSAR PRECISAR SEGUIR TEXTO PORTUGUÊS. COMEÇAR TREINAR: EU FICAR TRISTE. <sup>38</sup> INFORMAR, NÃO, PORTUGUÊS FORA, PRÓPRIO LÍNGUA DE SINAIIS RESUMIR. EU COMEÇAR DESENVOLVER, DESENVOLVER SINALIZAR BOM... BOM... ANTES EU PENSAR SEGUIR TEXTO PORTUGUÊS IGUAL ME EXPLICAR EU TER IDEIA PALAVRA TEMA IMPORTANTE. APRENDER DESENVOLVER. AHI ENTENDER. PENSAR... PENSAR PROCURAR ARVORE, ANIMAIS, PESSOAS COMO EXPLICAR TEMA? EU CONTAR HISTÓRIA. ME EXPLICAR PRÓPRIO DO OUVINTE A-U-T-O-R TER IDEIA. SURDO TER IDEIA PRÓPRIA VIDA SENTIMENTO... AHI!! ENTÃO PENSAR PROCURAR TEMA ESCOLHER. PRONTO!

Continuação

<p>3. Os conhecimentos linguísticos de Libras adquiridos no L1 tem ajudado a você a conhecer e entender melhor o Português? Texto?</p>	<p>SIM, EU JÁ CONHECER LIBRAS, PORTUGUÊS MAIS OU MENOS. L1 TER SINALIZAÇÃO EXPLICAR SIGNIFICADO PALAVRA, PALAVRA EXEMPLO: METÁFORA, METONÍMIA, SINTAXE, EU OLHAR, APRENDER, MEMORIZAR, ESTUDAR, ESTUDAR, PENSAR TEORIA, AHI ENTENDER DEPOIS EU EXPLICAÇÃO COMBINAR TER ESTUDO PROFUNDO POR QUE IMPORTANTE SINALIZAÇÃO, EXEMPLO, SURDO SABER PORTUGUÊS? IMPORTANTE SINALIZAÇÃO PORQUÊ L1 TER ESTUDO PROFUNDO, METÁFORA, METONÍMIA, VÁRIOS, SINTAXE... ENTÃO... TER MUITAS PALAVRAS PROFUNDO, ENTENDER? PRECISAR VER SINALIZAÇÃO ENTENDER PALAVRA, SURDO VER O VIDEO EM LÍNGUA DE SINAIS ENTENDER, COMBINAR AGORA L1 ÓTIMO, TODOS SABER TER PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS, OS DOIS: DVD SINALIZAÇÃO PORTUGUÊS LIVRO, OS DOIS UM LÍNGUA DE SINAIS DOIS PORTUGUÊS IGUAL, ÓTIMO! EU FELIZ, ALEGRE LÍNGUA DE SINAIS FLUENTE, ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL MUITO DIFÍCIL (DIFÍCILIMO), AGORA MELHOR MUITO MELHOR, PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS, ÓTIMO! SURDO, FELIZ APRENDER, APRENDER SEMPRE SEMPRE... DESENVOLVER, DESENVOLVER... ÓTIMO, ÓTIMO, AGRADEÇO DEUS JEOVA CONQUISTA C-O-N-Q-U-I-S-T-A, VITÓRIA, EU FELIZ (vibração)</p>	<p>SIM, <sup>33</sup> AJUDAR, EU SOZINHO CONSEGUIR-NÃO, SENTAR AMIGOS, TROCAS, ESTUDAR VERBO, TEXTO, GRAMÁTICA IR DESENVOLVENDO, SE NÃO-TER AJUDA ENTENDER NÃO TEXTO, L1 AJUDAR, AJUDAR L1 SUPRESA PORQUE LIBRAS EU FALTAVA DESENVOLVER PROFUNDO.</p>	<p>SIM, AGORA ENTENDER TEXTO MELHOR</p>	<p>CLARO! ANTES SÓ ???? NÃO ENTENDER, HOJE ENCONTRAR PALAVRA, MENTE CLARA ENTENDER, PRÓPRIO PESQUISAR TEMAS DA SINAL APRENDER IMPORTANTE, MELHOR PORQUE VER PALAVRAS PORTUGUÊS APRENDER, ANTES PALAVRA NÃO-ENTENDER INTERPRETE... INTERPRETE... EXEMPLO, EXEMPLO... NÃO CONSEGUIR EXPLICAR NÃO, NÃO, DEIXE PRÁ LÁ, DEIXE PRÁ LÁ... AGORA NOVO ESTUDO APRENDER DESENVOLVER CONTINUAR</p>
<p>4. Esses conteúdos estudados no L1 tem lhe ajudado a entender, perceber melhor coisas do mundo? Entender melhor as informações?</p>	<p>SIM, PASSADO, MUNDO EU ENTENDER MADA, MENTE-FECHADA, AMIGOS, ALUNOS OUVINTES ALGUNS SURDOS COMIECER <sup>33</sup> ENSINAR<sup>33</sup> SINAIS COISAS MUNDO, PASSADO NÃO PORQUÊ NÃO-SABER EU MENTE FECHADA, SABER LIBRAS SIMPLES, DEPOIS VESTIBULAR PASSAR MUNDO CONSEGUIR ENTENDER <sup>33</sup> ENSINAR<sup>33</sup> SINAIS MUNDO, ABRIR MENTE ÓTIMO HOJE CONHECER VÁRIAS COISAS, EXEMPLO, GRADUADO L1 FUTURO CONSEGUIR ESPECIALIZAÇÃO, OUTROS... TAMBÉM ESTUDAR ASL (LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS), TEM VÁRIAS OUTRAS LÍNGUAS MUNDO, ÓTIMO, ÓTIMO!!!</p> <p>IMPORTANTE, PORTUGUÊS, SURDO, SABER LÍNGUA DE SINAIS, PORTUGUÊS FALTA O QUÊ? EXPLICAÇÃO SIGNIFICADO PALAVRA OU FRASE EXPLICAR SINALIZANDO OLHAR ENTENDER TUDO, LEGAL, SINTAXE, CLASSIFICADOR, A-R-T-I-G-O, S-U-J-E-I-T-O, ANÔNIMO, VÁRIOS CONHECIMENTOS OLHAR ENTENDER P-R-E- (através de expressão facial pede ajuda a pesquisadora para fazer dactilogia da palavra PREDICADO) P-R-E-D-I-C-A-D-O, EXEMPLO, FRASE PREDICADO O QUÊ? SURDO OLHAR ENTENDER EXPLICAÇÃO LÍNGUA DE SINAIS SIGNIFICADO PALAVRA, AGORA SURDO EMOCIONADO CONHECIMENTOS NOVOS, DESENVOLVIMENTO TECNOLOGIAS NOVAS PASSADO TER NADA SURDO SOFRIA, AGORA ALIVIO, TER FRASE EXPLICAÇÃO LÍNGUA DE SINAIS VER PALAVRA E EXPLICAÇÃO LÍNGUA DE SINAIS PESQUISAR DVD, NÃO TER SIGNIFICADO <sup>33</sup> PERGUNTAR<sup>33</sup> AMIGA LETRAS/LIBRAS EXPLICAR LIBRAS ENTENDER, ÓTIMO, AGORA OLHAR ENTENDER EU CONQUISTA FELIZ!!!! ÓTIMO!!!!</p>	<p>SIM, IMPORTANTE L1, MAS FALTAR PESQUISAR SINAL POR QUE BRASIL TER SINAL DIFERENTE, DIFERENTE.</p> <p>Nesse momento houve uma intervenção da pesquisadora<sup>1</sup></p> <p>EU ENTRAR L1 SUPRESA PORQUE LIBRAS EU FALTAR DESENVOLVER PROFUNDO ESTUDAR APRENDER PROFUNDO ESTUDAR HOJE JÁ SABER PROFUNDO, HOJE JÁ SABER ESTUDAR CASA NORMAL DIFERENTE QUANDO ENTRAR L1 OLHAR SABER-NÃO, CONHECER-NÃO O QUE COMBINAR FUI DESENVOLVENDO, PROFUNDO LIBRAS, PRECISAR QUANDO ACABAR CURSO PARAR ESTUDAR? NÃO, CONTINUAR DESENVOLVENDO LIBRAS ATÉ FICAR VELHO IR APROFUNDANDO</p>	<p>NÃO, NORMAL JÁ CONHECER</p>	<p>SIM, SIM, AGORA EU MELHOR ENTENDER INFORMAÇÃO: TELEVISÃO, FACE, INTERNET DIFERENTES INFORMAÇÕES EU ENTENDER, JÁ.</p>
<p>5. Dentro do L1, que conteúdos você acha mais importante?</p>	<p>EU AMAR POESIA PORQUÊ DENTRO TER METÁFORA.</p>	<p>DISCIPLINA PRÓPRIA DE LIBRAS PORQUE ENSINAR GRAMÁTICA LIBRAS PROFUNDO</p>	<p>LITERATURA VISUAL</p>	<p>DISCIPLINA PRÓPRIA LIBRAS MAIS IMPORTANTE BILINGUÍSMO LÍNGUA DE SINAIS L1, EU ESCOLHER LIBRAS, ESCRITA DE SINAIS.</p>
<p>6. O curso L1 ajudou você a acessar a internet?</p>	<p>TEM, TEM, CLARO!!! INTERNET TER COISAS DIFERENTES: CLASSIFICADORES, VERBOS, ADJETIVO... SUBSTANTIVO, EXEMPLO: EU TUDAR CLASSIFICADORES DE PESSOAS EU ENTENDER MELHOR TAMBÉM POESIA LEMBRAR, EXPLICAR METÁFORA VELA, YOUTUBE, FILME TAMBÉM TEM VIDEO INES, ANTES CONHECER POUCO, TER POUCO, AGORA MUITO</p>	<p>SIM, PASSADO, ANTES L1, NADA, L1 ACONTECEU COMEÇAR VER ENTRAR BEM IMPORTANTE PROVOCAR SURPRESA PERCEBER L1 ME AJUDAR O QUE? SENTIMENTO ANTES NÃO-TER ENTRAR ABRIR TELA VER LIBRAS, SINALIZAÇÃO L1 ME AJUDAR DESENVOLVER VÁRIAS COISAS, FEGAL! TUDO MUITO BOM!</p>	<p>SIM, AJUDAR ENCONTRAR INTERNET TER MUITAS COISAS.</p>	<p>É É É! PRECISAR ENTRAR N-O-T-I-C-I-A SURDO NÃO-TER, NÃO-TER, NÃO-ACCESSAR, INTERNET I-N-F-O-R-M-A-C-Ã-O HOJE TER ACESSO, ENTRAR FACE, NOTÍCIAS OUTROS PAÍSES, ESTADOS INFORMÇÕES ENTENDER, PASSADO TUDO-LIMPO, NÃO-ENTENDER</p>

Fonte própria

<sup>1</sup> A pesquisadora, percebendo que o sujeito B estava se referindo ao regionalismo, variação linguística, fez a seguinte intervenção: "ENTENDER, VOCE PERCEBER ESTADOS BRASIL TER DIFERENTES SINAIS, MAS SIGNIFICADO IGUAL, É? - O sujeito B responde afirmativamente e a pesquisadora refaz a pergunta e obtém a resposta apresentada na sequência.

A constatação de que esses sujeitos terminaram a Educação Básica com tantos déficit no tocante ao conhecimento de sua língua, a Libras, aponta que os surdos envolvidos neste estudo chegaram à Universidade com as lacunas no tocante ao letramento escolar/dominante. Durante nosso trabalho trouxemos à tona os diferentes tipos de letramento. Sabemos que o domínio da escrita e da leitura não garante por si só o acesso aos multiletramentos uma vez que estes envolvem, tanto as diferentes semioses, quanto a multiplicidade cultural da nossa sociedade. Entretanto, não podemos negar que tais habilidades são imprescindíveis para práticas de multiletramentos. Todos os sujeitos pesquisados afirmaram que o conhecimento linguístico da Libras, adquirido no Letras/Libras, os ajudaram no entendimento do Português escrito como L2, ou seja, na habilidade de leitura e escrita. Para corroborar tal afirmação vejamos a fala do Sujeito A, mais precisamente o trecho em destaque, referente à pergunta (3) do Quadro 02: “IMPORTANTE SINALIZAÇÃO PORQUÊ L/L TER ESTUDO PROFUNDO, METÁFORA, METONÍMIA, VÁRIOS..., SINTAXE... ENTÃO... TER MUITAS PALAVRAS PROFUNDO. ENTENDER? PRECISAR VER SINALIZAÇÃO ENTENDER PALAVRA. SURDO VER O VÍDEO EM LÍNGUA DE SINAIS ENTENDER, COMBINAR. AGORA L/L ÓTIMO. [...] SURDO SABER LÍNGUA DE SINAIS, PORTUGUÊS FALTA O QUÊ? EXPLICAÇÃO SIGNIFICADO PALAVRA OU FRASE EXPLICAR SINALIZANDO OLHAR ENTENDER TUDO, LEGAL, SINTAXE, CLASSIFICADOR, A-R-T-I-G-O, S-U-J-E-I-T-O, A-N-T-Ô-N-I-M-O, VÁRIOS CONHECIMENTOS OLHAR ENTENDER P-R-E- (através de expressão facial pede ajuda a pesquisadora para fazer datilologia da palavra PREDICADO) P-R-E-D-I-C-A-D-O. EXEMPLO, FRASE PREDICADO O QUÊ? SURDO OLHAR ENTENDER EXPLICAÇÃO LÍNGUA DE SINAIS SIGNIFICADO PALAVRA. AGORA SURDO EMOCIONADO CONHECIMENTOS NOVOS, DESENVOLVIMENTO TECNOLOGIAS NOVAS PASSADO TER NADA SURDO SOFRIA, SOFRIA, AGORA ALÍVIO.”

Este Sujeito é categórico ao ressaltar a importância do L/L, por proporcionar um estudo “profundo” - expressão usada pelo sujeito - da sintaxe e de recursos semânticos e estilísticos, a exemplo da metáfora e da metonímia.

Por outro lado, observando as respostas dos sujeitos: A, B e D, à pergunta (4) do Quadro 02: *(Esses conteúdos estudados no L/L tem lhe ajudado a entender, perceber melhor coisas do mundo? Entender melhor as informações?)* percebemos

que o letramento dominante, institucionalizado, que, via de regra, é consolidado na Educação Básica, só aconteceu na Universidade. Além da leitura e escrita, podemos identificar que os conteúdos linguísticos e literários de Libras, citados no início da análise e adquiridos no Curso de Letras/Libras: *1. Tipos de classificadores 2. Sintaxe 3. Metonímia 4. Metáfora e 5. Poesia*, possibilitaram a tais sujeitos reconhecerem a língua de sinais, enquanto língua natural, com sua estrutura e níveis linguístico-gramaticais próprios. Tal fato pode ser percebido de modo mais claro na resposta que o sujeito D dá à pergunta (2. a.) ao afirmar: *“TUDO NOVO COMEÇAR L/L. VER NOVO, NOVO... EU PENSAR NÃO LIBRAS IGUAL PORTUGUÊS, VERBO COMBINAR TAMBÉM MOVIMENTO, ADJETIVO: GORDO, MAGRO.”*

Nesta fala, o surdo afirma que ao começar a estudar no Curso de Letras/Libras se surpreendeu ao descobrir que a sintaxe da Libras tem aspectos gramaticais similares ao do Português. Observe que ele diz: *“EU PENSAR NÃO LIBRAS IGUAL PORTUGUÊS, VERBO COMBINAR TAMBÉM MOVIMENTO, ADJETIVO: GORDO, MAGRO.”* Este dado nos mostra que mesmo sendo usuário da Libras e tendo estudado aspectos gramaticais do Português, o sujeito pesquisado não conseguia significar o conteúdo gramatical estudado em Português porque lhe faltava o conhecimento sistematizado de sua L1. Tal lacuna no conhecimento impedia que este sujeito pudesse perceber e deduzir que mesmo sendo distintas as línguas têm algo em comum, os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Ou seja, no seu cotidiano, ao sinalizar, ele usava adjetivos e verbos, mas não percebia a gramática, a sintaxe da Libras.

Dentre os conhecimentos linguísticos e literários (*1. Tipos de classificadores 2. Sintaxe 3. Metonímia 4. Metáfora e 5. Poesia*), citados no Quadro 02, gostaríamos de destacar a poesia e a metáfora em função das respostas dos sujeitos D e A às perguntas (2. f.) e (2.c.), respectivamente, neste quadro, que após responderem as perguntas complementam relatando as dificuldades enfrentadas durante o Curso quando solicitados a produzir e analisar uma poesia surda.

O depoimento do Sujeito D mostra que ele não tinha familiaridade com a poesia surda e inicialmente recorre ao modelo e conhecimento linguístico do Português, sua L2, para realizar a atividade solicitada. Vê-se que ele diz: *“L/L OBRIGAR POESIA... EU... PENSAR COMO? TREMER... EU NÃO-SABER QUE FAZER...”* e acrescenta *“PENSAR PRECISAR SEGUIR TEXTO PORTUGUÊS.”*

Logo em seguida reafirma: *“EU PENSAR SEGUIR TEXTO PORTUGUÊS IGUAL”*. Tal fala nos denuncia que a ausência de contato com o gênero poesia na sua L1, a Libras, dificulta a realização da atividade. A não familiaridade com o gênero solicitado pode, também, ser percebida quando o sujeito diz: *“PENSAR... PENSAR PROCURAR ÁRVORE, ANIMAIS, PESSOAS COMO EXPLICAR TEMA? EU CONTAR HISTÓRIA.”* Essa fala mostra que o sujeito chega a confundir a poesia com a narrativa. O que mostra no período em que a atividade foi solicitada este sujeito ainda não domina o letramento literário.

Já com relação à metáfora, podemos observar no Quadro 02 pergunta (2. c.) que o Sujeito A se mostra deslumbrado com a descoberta do uso e do entendimento da metáfora. Ele diz: *“PASSADO NUNCA ESTUDAR METÁFORA. NÃO ENTENDER METÁFORA”* e acrescenta: *“ESTUDAR L/L POESIA LUZ SEM FIM MOSTRAR METÁFORA APAGAR-VELA E ACENDER-VELA IGUAL O QUÊ VOCÊ SABER? PASSADO, PESSOAS PROIBIR LÍNGUA DE SINAIS SURDOS NÃO PODER USAR MÃOS SINALIZAR OBRIGADO ORALIZAR IGUAL VELA-APAGADA. NÓS SURDOS QUERER? NÃO. NÓS SURDO QUERER VELA-ACESA, ESFORÇAR, LUTAR, LUTAR, LUTAR ELES PERDERAM NÓS SURDOS CONSEGUIMOS! SURDOS COMUNICAR LÍNGUA DE SINAIS, TODOS PARABÉNS!!!!!! (expressão de realização, felicidade). IGUAL METÁFORA LUZ, LUZ..”*. Esse deslumbramento denuncia que o conhecimento de língua que este sujeito tinha estava muito atrelado ao sentido literal dos vocábulos. Nesta mesma perspectiva destacamos Goldfeld (1997, p. 154-155), ao relatar o estudo de caso com irmãos gêmeos, sendo um surdo e o outro ouvinte. Ela observa que a criança ouvinte é capaz de entender o sentido figurado da língua além de participar do jogo linguístico em dois momentos de conversa espontânea. O primeiro deles aconteceu quando a empregada perguntou “se havia formigas na cadeira” e a criança responde “ai, ai, tá coçando.” E o segundo quando a criança brincava de “advinhas” com a mãe e outros familiares. A pesquisadora acrescenta que nos dois momentos o irmão surdo estava presente, mas não participou das conversas e mostra a diferença qualitativa das interações entre os dois irmãos, André, o ouvinte, e Gustavo, o surdo. André, ao acessar/partilhar a língua oral usada pela família, “pode compreender que os significados não estão presos aos significantes” e mergulhou nas brincadeiras

metafóricas apresentadas por sua mãe e familiares. O mesmo não acontece com Gustavo.

O estudo de caso apresentado pela autora ilustra bem as perdas linguísticas que o surdo tem por não poder acessar e participar das interações cotidianas de sua família, uma vez que estas acontecem em língua oral. Fatos como estes narrados na literatura explicam a reação de deslumbramento do Sujeito A ao entender a metáfora usada no poema.

Ao analisarmos os discursos acima identificamos, também, que no ensino de metáfora e poesia em Libras estão presentes o letramento literário, dominante, canônico, pois o conceito de metáfora, de poesia, faz parte de um conjunto de conhecimentos canonizados ao longo da história da educação escolar, mas também o identificamos, ao mesmo tempo, como um letramento vernacular, pois essa poesia produzida a partir da cultura surda, dos conhecimentos locais, da mestiçagem, da fronteira entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Identificamos ainda a multisssemiose<sup>16</sup>, pois além da língua de sinais é comum o uso de imagens, jogo de cores e iluminação na produção das poesias surdas.

Neste sentido, regatamos Zappone (2007, p. 09), ao destacar a importância do letramento aplicado ao estudo da literatura, por este abrir perspectivas de entendimentos situados que extrapolam os limites da linearidade do texto, possibilitando análises das relações sociais.

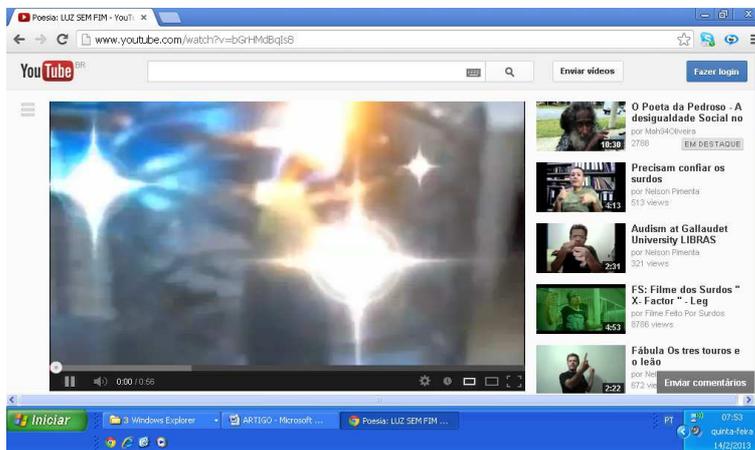
Ao se confrontarem os dados com a base teórica é possível identificar que durante o curso de Letras/Libras os sujeitos investigados tiveram a oportunidade de estudar e praticar o letramento literário, pois a poesia surda abarca as duas esferas, escolar e social. A primeira, a escolar, por trazer conhecimentos e conceitos consolidados na escola, por exemplo, através da análise e interpretação do texto poético, além da abordagem das metáforas. Com relação à esfera social, abordaram-se as questões sociais, através das lutas encampadas pelos surdos. Por se tratar de uma produção em língua de modalidade espaço-visual, a produção literária poética em língua de sinais se materializa, predominantemente, a partir de diferentes semioses – primeiro a imagética – materializada através do aparecer e desaparecer das luzes, interação, contínuo, em sincronia, com o texto sinalizado e a

---

<sup>16</sup> Entendida como o conjunto das várias semioses e seus processos de significação. ( LEMKE, 1998; 2002 *apud* ROJO 2012, p. 127)

mensagem do poema – esta caracterizando uma segunda semiose - entre a sinalização, representante da opressão a que fora submetida a causa surda historicamente (cores em preto e branco), com a representação dos avanços verificados, através da multiplicidade de cores e semioses marcadamente coloridas e sinalizantes de tais avanços. Assim, temos na expressão sinalizada, um mosaico linguístico que funde análise, interpretação sinalizada do poético, imagens, cores e performance poética, todos em sincronia, denunciando fatos, dramas e inquietações da causa surda e, ao mesmo tempo, a poetizando, conforme pode ser observado nas imagens do poema “LUZ SEM FIM” mencionado pelo sujeito A.

Figura 08 – Poesia - Tela 01



CONTEXTUALIZANDO: Imagem inicial acima (Tela 01) apresenta várias luzes refletidas em um recipiente, de vidro transparente, cujo interior pode ser visualizada uma vela acesa.

Figura 09 – Poesia - Tela 02



Na sequência, os reflexos das luzes cessam aparecendo o recipiente de vidro com a vela acesa no seu interior ao mesmo tempo em que aparece o título da poesia escrito em Português.

Figura 10 – Poesia –Tela 03



A terceira imagem (tela 03) recorta o momento em que Nelson Pimenta<sup>17</sup> sinaliza o acender da vela. Observe que o cenário ao fundo está em preto e branco.

<sup>17</sup> Primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, estudou no National Theatre the Deaf NTD de Nova Iorque, é pesquisador de Língua de Sinais, Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, graduado e Letras/Libras pela UFSC e em cinema pela Universidade Estácio de Sá. É professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES.

Figura 11 – Poesia - Tela 04



Na sequência, percebe-se a primeira chama e concomitantemente os primeiros tons coloridos que se tornam cada vez mais vibrantes à medida que novas “velas” são acesas, como pode ser observado, respectivamente, nas telas 05, 06 e 07, abaixo.

Figura 12 – Poesia - Tela 05



Figura 13 – Poesia - Telas 06 e 07



Com relação aos letramentos multissemióticos, Lemke (1994, 1998) chama a atenção para o 'significado multiplicador' das diferentes mídias operando juntas e explica que as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória de significação que não são meramente aditivas. Neste caso, podemos dizer que a combinação das diferentes semioses - que se materializam, no poema, entre o português escrito, a Libras, as imagens da vela acesa, as mudanças no colorido dos vídeos e as expressões corporais e faciais, usadas na performance do Poema *Luz Sem Fim* - produz uma explosão de significados que extrapolam o sentido meramente somatório dessas multissemioses mobilizadas, fato que possibilita trabalhar, nos sujeitos da pesquisa, a percepção e a sensibilidade, preparando-os para práticas multiletradas no seu cotidiano na sociedade, principalmente porque o uso de diferentes linguagens, semioses, está na base dos novos recursos tecnológicos e das mídias contemporâneas. No caso dos sujeitos surdos, os processos de letramento favorecem as suas inserções sociais nos espaços os mais diversos; acadêmicos, sociais, políticos etc.

Ainda com relação à pergunta (4.) do Quadro 02, quando os alunos foram interpelados se os conteúdos estudados no Letras/Libras os tinham ajudado na compreensão e percepção melhor das informações do mundo que os rodeia, com

exceção do sujeito C, os demais responderam que sim. Em seguida, cada sujeito descreveu de que modo tais conhecimentos interferiram na percepção e nas suas relações com o mundo que os rodeia. O Sujeito A, por exemplo, relacionou diretamente o aprendizado da Libras com a ampliação de conhecimentos de modo generalizado. Essa relação pode ser percebido quando ele afirma: *“PASSADO, MUNDO EU ENTENDER NADA, MENTE-FECHADA. [...] EU MENTE FECHADA PORQUE SABER LIBRAS SIMPLES. [...] <sub>3P</sub>ENSINAR<sub>1S</sub> SINAIS MUNDO, ABRIR MENTE, ÓTIMO. HOJE CONHECER VÁRIAS COISAS.* Já o sujeito B, no primeiro momento relaciona a pergunta à variação linguística do regionalismo e depois de nossa intervenção ele demonstrou surpresa, pois afirmou que, ao ingressar no Curso de L/L, percebera que seu conhecimento de Libras era muito superficial. Em seguida acrescentou: *“[...] HOJE JÁ SABER ESTUDAR CASA NORMAL DIFERENTE QUANDO ENTRAR L/L OLHAR SABER-NÃO, CONHECER-NÃO O QUE COMBINAR FUI DESENVOLVENDO, PROFUNDO LIBRAS PRECISAR.”* Para este sujeito a apropriação de conhecimentos linguísticos da Libras representou a autonomia para estudar. Por outro lado, para Sujeito D, os conhecimentos linguísticos da Libras representaram um maior e melhor acesso às informações veiculadas através das tecnologias comunicacionais.

Acerca da pergunta (5.) do Quadro 02: *(Que conteúdos, estudados no Letras/Libras, você escolhe como os mais importantes?)*

Todos os sujeitos pesquisados foram unânimes e elencaram a disciplina de Libras como a mais importante. Agregada a esta foram citadas, também, Literatura Visual e Escrita de Sinais que são desmembramento da disciplina de Libras e estão intimamente relacionadas aos conteúdos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, o que ratifica a importância que tais conteúdos tiveram na formação acadêmica dos sujeitos pesquisados, sobretudo por terem possibilitado a esses sujeitos o acesso à práticas que os levam aos multiletramentos.

Quanto à contribuição do Curso de Letras/Libras ao acesso à internet, categorizada na pergunta (6.) do Quadro 02, todos os sujeitos da pesquisa declararam que o L/L os ajudou no acesso à internet. O Sujeito A, por sua vez, destaca a importância dos conhecimentos linguísticos da Libras e cita a ampliação de acesso a diferentes sites, além de declarar: *“CLARO!!! INTERNET TER COISAS DIFERENTES[...] EXEMPLO: EU ESTUDAR CLASSIFICADORES DE PESSOAS*

*EU ENTENDER MELHOR TAMBÉM POESIA LEMBRAR, EXPLICAR METÁFORA VELA, YOUTUBE, [...] TAMBÉM TEM VÍDEO INES, ANTES CONHECER POUCO, TER POUCO, AGORA MUITO.”*

O sujeito D, por outro lado, declarou que o curso L/L ampliou consideravelmente o seu acesso às informações veiculadas através da televisão e da internet. Senão, vejamos o seu depoimento: *“HOJE TER ACESSO. ENTRAR FACE, NOTÍCIAS OUTROS PAÍSES, ESTADOS INFORMAÇÕES ENTENDER, PASSADO TUDO-LIMPO. NÃO-ENTENDER.”* Os sujeitos B e C, no entanto, dão respostas mais genéricas e afirmam, respectivamente, *“SINALIZAÇÃO L/L ME AJUDAR DESENVOLVER VÁRIAS COISAS, LEGAL! TUDO MUITO BOM!”* e *“SIM. AJUDAR ENCONTRAR INTERNET TER MUITAS COISAS”*, este bem mais sucinto.

Com relação ao sujeito C, um fato merece ser destacado. Ao ser questionado nas perguntas 03, 04 e 06, respectivamente, *“Os conhecimentos linguísticos de Libras adquiridos no L/L tem ajudado a você a conhecer e entender melhor o Português? Texto?”*, *“Esses conteúdos estudados no L/L tem lhe ajudado a entender, perceber melhor coisas do mundo e entender melhor as informações?”* e *“O curso L/L ajudou você a acessar a internet?”*, percebemos nas respostas uma certa contradição, uma vez que este sujeito admite, respondendo a questão 03, que sim, que tais conhecimentos lhe permitiram melhor acesso à Língua Portuguesa escrita, além de afirmar, na questão 06, a importância que o Curso de L/L no acesso à internet, enquanto suporte de acesso à informação, segundo sua fala: *“SIM. AJUDAR A ENCONTRAR INTERNET TER MUITAS COISAS”*. Entretanto, ao confrontarmos tais respostas afirmativas com o que respondeu na questão 04 parece haver uma certa contradição, no momento em que o sujeito afirma que os conteúdos de L/L não contribuíram para a percepção e/ou acesso às informações do mundo que o rodeia. Como conceber a importância do L/L no acesso à L2 e à internet, e negar a importância do curso na ampliação de acesso às informações e percepção de mundo? Algumas razões poderiam justificar tal contradição: a primeira delas pode se dever ao fato de que o aluno não tenha entendido a pergunta. A segunda justificativa pode se relacionar ao baixo nível de letramento, no sentido de não poder relacionar o seu mundo informacional com o contexto de mundo em geral.

Outro aspecto que também chamou nossa atenção é o uso recorrente, ao responderem acerca da importância do L/L no acesso à internet, que os sujeitos A, B

e C fazem do termo “COISAS” para designar, possivelmente, o sentido de INFORMAÇÕES. Assim responde o Sujeito B: “SIM. PASSADO, ANTES L/L NADA. L/L ACONTECEU COMEÇAR VER ENTRAR BEM IMPORTANTE PROVOCAR SURPRESA PERCEBER L/L ME AJUDAR O QUÊ? (...) SINALIZAÇÃO L/L ME AJUDAR DESENVOLVER VÁRIAS COISAS, LEGAL! TUDO MUITO BOM!”. Já o Sujeito C assim se manifesta: “SIM. AJUDAR ENCONTRAR INTERNET TER MUITAS COISAS”. Por sua vez, o Sujeito A, quando se refere à importância dos conteúdos na importância da informação e percepção de mundo, também assim se refere quando afirma: “SIM. PASSADO, MUNDO EU ENTENDER NADA, MENTE-FECHADA. AMIGOS, ALUNOS OUVINTES ALGUNS SURDOS CONHECER <sub>3P</sub>ENSINAR<sub>1S</sub> SINAIS COISAS MUNDO. PASSADO NÃO PORQUÊ NÃO-SABER EU MENTE FECHADA, SABER LIBRAS SIMPLES. DEPOIS VESTIBULAR PASSAR MUNDO CONSEGUIR ENTENDER <sub>3P</sub>ENSINAR<sub>1S</sub> SINAIS MUNDO, ABRIR MENTE, ÓTIMO. HOJE CONHECER VÁRIAS COISAS. EXEMPLO GRADUADO L/L FUTURO CONSEGUIR ESPECIALIZAÇÃO”, ou ainda na resposta deste sujeito à pergunta 06: “TEM, TEM...CLARO! INTERNET TER COISAS DIFERENTES: CLASSIFICADOR, VERBO ADJETIVO, SUBSTANTIVO...” (Grifo nosso)

Percebemos que os sujeitos substituem diferentes substantivos por um não específico. Ao buscarmos possíveis explicações para este fato levantamos as seguintes hipóteses: a) Seria um vício de linguagem? b) Seria um indicativo de vocabulário limitado?; ou c) Dificuldades de categorização, geradas por lacunas causadas pela aquisição tardia de sua L1?

Ainda neste olhar, achamos importante retomarmos a fala do Sujeito A, quando este - ao responder sobre a importância dos conhecimentos linguísticos da Libras adquiridos no L/L e a relação destes no entendimento do Português escrito - afirma: “IMPORTANTE SINALIZAÇÃO PORQUÊ L/L TER ESTUDO PROFUNDO, METÁFORA, METONÍMIA, VÁRIOS..., SINTAXE... ENTÃO... TER MUITAS PALAVRAS PROFUNDO”. Observamos que este, ao se referir aos recursos estilísticos, limita-se apenas a classificá-los como “PALAVRAS,” em substituição ao termo recurso. Assim, tal substituição pode ser um indicativo de que este sujeito entendeu o que significa cada um deles, mas ainda não consegue categorizá-los enquanto conteúdos e/ou recursos semânticos e estilísticos. Ou seja, parece-nos que este sujeito, no período da entrevista, ainda não tinha os conceitos de recursos

semânticos e estilísticos elaborados. Vejam que ele cita os recursos e os classifica apenas como “PALAVRAS PROFUNDAS.”

Ainda nesta perspectiva de análise, caberia a mesma explicação para o emprego dos dois vocábulos “PALAVRAS” e “COISAS”? Em caso afirmativo, o que teria causado essas dificuldades de categorização? Quando Recorremos a nossa base teórica percebemos que o uso dos termos em destaque podem, sim, caracterizar tal dificuldade uma vez que estes sujeitos tiveram acesso tardio à Libras. Nos seus estudos Vygotsky (1987, p. 50) afirma que todas as funções intelectuais básicas participam e são indispensáveis na formação de conceitos, mas insuficientes sem o uso do signo ou palavra.

Nesta perspectiva, Goldfeld (1997, p. 66), corroborando com Vygotsky afirma que “os conceitos possuem uma medida de generalidade. Cada conceito é uma generalização, e a relação entre eles é uma relação de generalidade”. No caso dos sujeitos investigados, é possível que a ausência de contato com conceitos científicos, metalinguísticos ocasionada pela restrição das relações intrapessoais e o atraso de língua(gem) desde a idade mais tenra tenha deixado marcas que dificultem o processo de categorização e formação de conceitos, não só na criança surda como mostram os estudos Goldfeld (1997), mas também no surdo adulto. Contudo, seria necessário outro estudo para compreender melhor que “caminhos” estes sujeitos percorrem no processo de categorização e formação de conceitos.

Apresentaremos, a seguir, o Quadro 03 no qual expomos as principais características dos multiletramentos, segundo Rojo (2012), que serviram de base para a análise das proposituras de atividades, do Letras/Libras, e que suscitaram práticas multiletradas. As informações apresentadas suscintamente no Quadro são detalhadas na sequência do trabalho.

Mesmo reconhecendo que uma mesma atividade mobiliza diferentes práticas multiletradas optamos em elencar seis atividades e ressaltar as possibilidades predominantes de tais práticas em cada propositura analisada.

Quadro 03 – Identificando práticas que levam aos multiletramentos nas atividades do Letras/Libras UAB/UFPB.

Características dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 22-23)	Ferramentas usadas no Letras/Libras que favoreceram as práticas dos multiletramentos	Atividades do Letras/Libras que mobilizaram práticas que levam aos multiletramentos	Vertentes dos multiletramentos, identificados nas proposições das atividades do L/L
<p>a) Eles são interativos: mais que isso, colaborativos;</p>	<p>AVA, Fóruns, links, web conferência</p>	<p>(1) Veja abaixo a poesia de Nelson Pimenta (se preferir acesse o link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=bGrHm4Bqjs8">http://www.youtube.com/watch?v=bGrHm4Bqjs8</a>). Vamos analisar as metáforas utilizadas por ele? Identifique as metáforas nesta poesia e discuta os seus significados com os colegas. Nesta discussão, você poderá postar sua opinião em LIBRAS (vídeo) ou em Língua Portuguesa (texto).</p> <p>(2) Vamos montar um Dicionário de Antônimos em LIBRAS que ficará disponível na nossa disciplina? Contribua com uma filagem contendo um par de antônimos em LIBRAS e poste no Moodle. (Esta atividade vale 5 pontos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissêmico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul>
<p>b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);</p>	<p>Criação de vídeos, texto em Libras,</p>	<p>(3) Criar uma música em Libras. Veja o vídeo como exemplo a música em ASL. Obs: Os alunos surdos podem sinalizar a Música, pois faz expressa como naturalmente sem acompanhar a música. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24">http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissêmico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul>
<p>c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e cultura).</p>	<p>Fronteiriços: as produções estão sempre em contato com o Português e a Libras. Mestiços:</p> <p>a) De linguagem: usam a Libras, texto de imagem, Português, há influência da língua de sinais no Português;</p> <p>b) Mídia: usa computador e internet</p> <p>c) Cultura: há uma zona de contato entre a cultura surda e a ouvinte.</p>	<p>(4) Vamos à discussão no fórum sobre atividade 3, explicar os exemplos dos sinais "faltar" e "acabar" depende no contexto, postar vídeo em Libras</p> <p>(5) Fórum – O que são classificadores? Como eles podem ser categorizados? Explique.</p> <p>(6) Faça, em Libras, três exemplos para cada descrição visual adjetival e verbal, conforme indicados a seguir. Crie exemplos que não estão no seu livro.</p> <p>A) Descrição adjetival visual nominalizado</p> <p>B) Descrição adjetival de forma e tamanho especificados.</p> <p>C) Descrição adjetival estendida que envolve mudança no volume ou na quantidade de alguma coisa.</p> <p>D) Descrição sem agente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolar</li> <li>• Multissêmico</li> </ul>

Na atividade (1) do Quadro 03 identificamos que as características predominantes são a interatividade e a colaboração. Aquela, por solicitar ao aluno que acesse o vídeo de forma direta ou através do *link*; e esta, colaborativa, por propor e exigir que cada aluno, ao identificar as metáforas na poesia, participe do fórum de discussão no qual a resposta de cada aluno é observada, comentada e/ou questionada, proporcionando, assim, a construção de conhecimentos acerca da temática de modo colaborativo.

**DISCIPLINA: Libras V – ATIVIDADE 1**

Veja abaixo a poesia de Nelson Pimenta (se preferir acesse o *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=bGrHMdBqls8>).

Vamos analisar as metáforas utilizadas por ele? Identifique as metáforas nesta poesia e discuta os seus significados com os colegas. Nesta discussão, você poderá postar sua opinião em LIBRAS (vídeo) ou em Língua Portuguesa (texto).

Quanto às vertentes dos multiletramentos presentes nesta atividade, identificamos: a) a multissemiótica, pois o poema se constitui a partir da imagem, da sinalização em Libras e as mudanças de luzes e cores, conforme o que está explicitado nas páginas 87-90, em que este poema, também, é objeto de análise. Os letramentos literário e escolar, por sua vez, estão presentes na atividade por esta abordar o conhecimento linguístico e estilístico da metáfora, bem como o gênero poesia. Não obstante, o uso das multissemióticas, do letramento literário e escolar empregados no poema, esta atividade se caracteriza, também, como uma atividade que conduz às práticas de multiletramentos pelas seguintes razões: em primeiro lugar, por trazer a quebra dos modelos de poesias escritas cristalizados nos cânones literários que se refletem nos conhecimentos escolares; depois, por propiciar visibilidade à cultura de uma minoria linguística, os surdos, pois a poesia posta para a análise (Atividade 01 – Libras V) é uma produção surda e, como tal, ressalta as características de um povo que percebe e apreende o mundo pelo visual e não pelo auditivo, como acontece com os ouvintes.

Ademais, percebemos que ao solicitar a discussão acerca da metáfora e do próprio tema abordado na poesia, as lutas surdas em favor das línguas de sinais, esta propositura possibilita um novo modo de significar, não só o conhecimento literário, mas a própria Libras e seu papel na sociedade, pois se trata da língua de

uma minoria. Deste modo, identificamos a categoria de *Desing* de sentido que segundo Segundo Cope; Kalantzis (2009, p. 175-176), pois na propositura analisada o aluno precisa mobilizar os conhecimentos linguísticos literários ao mesmo tempo em que é solicitado a se tornar um produtor de sentidos. Desse modo, podemos classificar essa propositura enquanto uma prática situada, por esta “remeter a um projeto didático de imersão em práticas que fazem das culturas do alunado” segundo Rojo (2012, p. 30), pois a realização da atividade em destaque leva a uma imersão na cultura surda, possibilitando ao aluno uma reflexão linguística e social a partir da análise da metáfora e dos aspectos históricos e sociais apresentados no poema.

Ao se estabelecer o *link* entre as vertentes dos multiletramentos, identificadas na propositura desta atividade, e os dados revelados nas entrevistas - dentre os quais destacamos o desconhecimento de conteúdos linguísticos da Libras que os sujeitos investigados tinham ao ingressarem no Letras/ Libras, a exemplo do desconhecimento da metáfora - fica perceptível que trabalhar com atividades que mobilizem esses tipos de conhecimentos e que requerem dos alunos uma ressignificação pode representar, para esta minoria linguística, que teve aquisição tardia da Libras, a oportunidade dela se inserir no campo profissional e acadêmico enquanto protagonistas de suas histórias.

**DISCIPLINA: Libras V - ATIVIDADE 2**

Vamos montar um Dicionário de Antônimos em LIBRAS que ficará disponível na nossa disciplina? Contribua com uma filmagem contendo um par de antônimos em LIBRAS e poste no Moodle. (Esta atividade vale 5 pontos)

Na propositura da atividade (2), em seguida, observamos como característica predominante a ação colaborativa, pois esta possibilita que os alunos, de modo coletivo, conheçam e socializem termos/sinais usados por diferentes comunidades surdas do Brasil<sup>18</sup>, proporcionando um amplo conhecimento das variações linguísticas regionais existentes na Libras e uma amplitude no conhecimento de vocábulos em Libras. Quanto às vertentes dos multiletramentos para esta atividade identificamos: a) a multissemiose, pois a resposta é solicitada em Libras, envolve a sinalização e a escrita dos termos sinalizados e; b) o letramento escolar, por abordar

---

<sup>18</sup> Por ser na modalidade EAD possibilita agregar em uma mesma turma alunos de diferentes cidades, estados do Brasil.

o conteúdo “antônimos”, bem como o gênero dicionário. Para um grupo que até bem pouco tempo vivia um “isolamento linguístico<sup>19</sup>” atividades como estas podem representar, além dos aspectos já mencionados, a possibilidade de inserção em diferentes práticas sociais, não só pelo domínio do gênero, mas pela amplitude de vocábulos e significados que esta atividade pode provocar. Para um ouvinte que desconhece a realidade linguística dos surdos que tiveram contato tardio com língua de sinais essas questões podem parecer insignificantes ou irrelevantes, enquanto práticas que possibilitem maior inserção social, mas para quem viveu um isolamento linguístico, atividades como estas podem representar o acesso a um mundo de significados até então desconhecidos.

Ao analisarmos as proposituras das atividades (1) e (2), identificamos, além da prática situada, já referida anteriormente, a instrução aberta e o enquadramento crítico, elementos básicos para uma prática transformada, estes que acontecem a partir de análise sistemática e consciente das práticas, gêneros e *designs* familiares aos alunos, propiciando uma análise crítica de uma metalinguagem, “dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.” (ROJO 2012, p. 30).

Essa prática situada também mobiliza elementos interativos e colaborativos, que se constituem como características inerentes aos multiletramentos.

#### **DISCIPLINA: Tópicos Especiais de Libras – ATIVIDADE 3**

Criar uma música em Libras.

Veja o vídeo como exemplo a música em ASL.

Obs: Os alunos surdos pode  sinalizar a Música, pois faz expressa como naturalmente sem acompanhar a música.

<http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24>

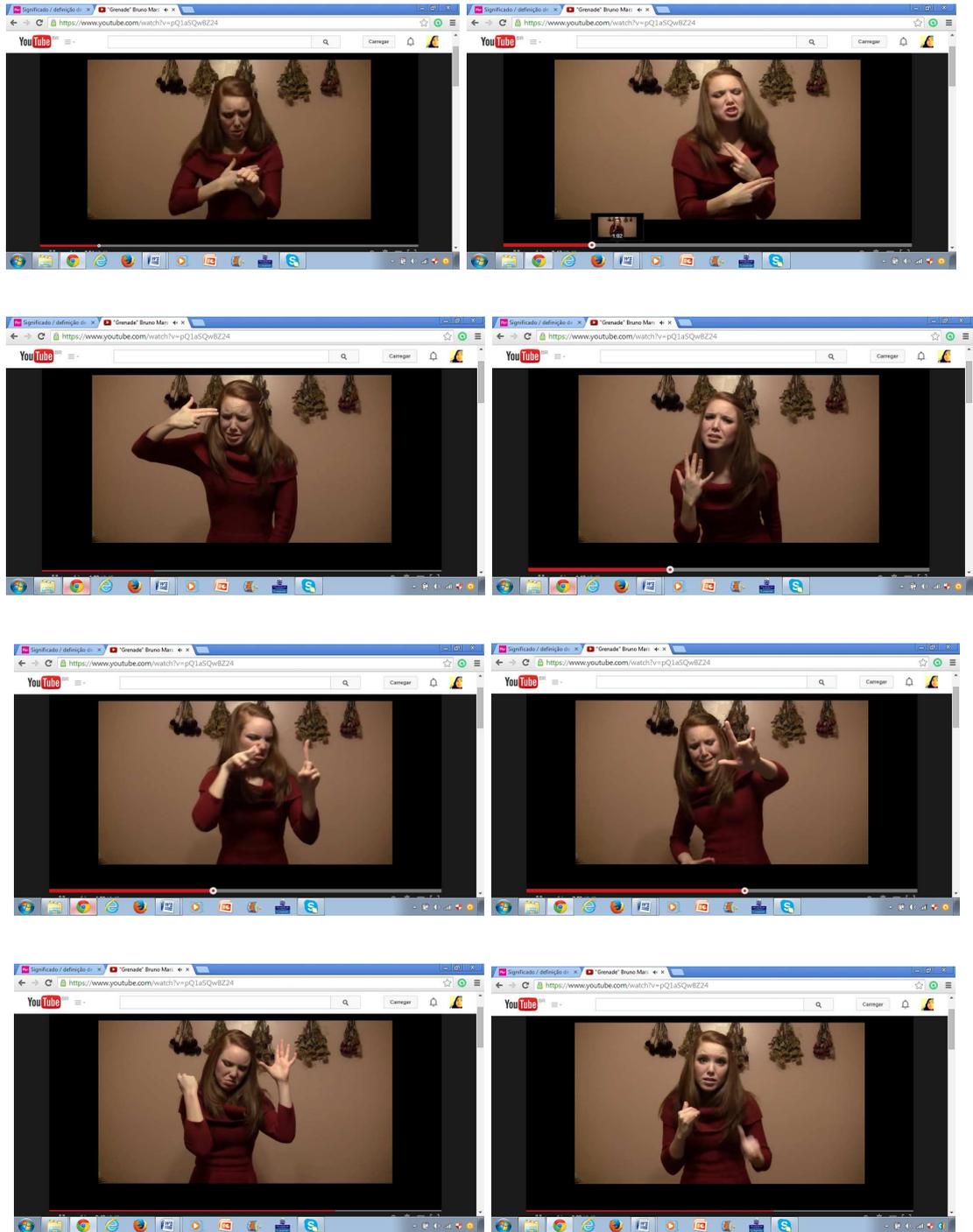
Ao analisarmos a proposta da atividade (3), identificamos que esta leva à transgressão nas relações de poder, quebra de paradigma, por solicitar que o aluno produza o gênero música, pouco explorado na educação de surdos por estar este intimamente ligado à sonoridade. Assim, há uma quebra de paradigma, de modelo

---

<sup>19</sup> Referimo-nos à limitação, quantitativa, de interações linguísticas que estes sujeitos vivenciaram em parte de suas vidas, à aquisição tardia da sua L1 e ao pequeno número de pessoas com as quais eles podiam interagir através da Libras.

consolidado ao longo da história musical. Senão, vejamos algumas fotos representativas da atividade proposta:

Figura 14 – Gênero música em Libras



Fonte: link: <https://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24> postado na Plataforma Moodle UAB/UFPB.

Acessado em 2013.

Neste caso, a letra da música é interpretada em língua de sinais (ASL). Por outro lado, o tom, o ritmo e a melodia acontecem através de expressões corporais e faciais. Desta forma, constitui-se um rompimento de paradigma, consolidado, do gênero música, na medida em que há uma ruptura da rima e da melodia que são materializadas através de expressões faciais e corporais, como pode ser percebido nas imagens acima. Já, a sonorização da letra, por sua vez, é apresentada através da língua de sinais. Neste sentido, a observância de tais elementos remete à característica (b) dos multiletramentos categorizada por Rojo (2012), para quem os multiletramentos fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]). No caso da propositura em discussão, observamos, também, o uso do computador e do *Youtube*, sendo ao mesmo tempo suportes que possibilitam a quebra de tais paradigmas, pois foi postado o *link* do *Youtube* no qual o aluno encontra um modelo para essa nova possibilidade de construir o gênero música, caracterizando-se este como um texto híbrido. O hibridismo e a intercalação são apontados por Bakhtin como os dois mecanismos responsáveis pela flexibilidade de textos em determinado gênero (ROJO 2015, p. 102).

Para além da transgressão das relações de poder e do hibridismo, esta atividade também proporciona ao aluno: a) trabalhar com TDICs, tecnologia digital e b) pensar/criar a sinalização da música, que pode estar repleta de metáforas, antônimos e sinônimos. Ou seja, o aluno surdo, provavelmente ampliará seus conceitos sobre multiplicidade de significados, a própria linguística da língua de sinais.

Ainda, com relação à propositura da atividade (3) também identificamos elementos que correspondem à característica (c) dos multiletramentos, categorizada por Rojo (2012), pelo hibridismo, pela mestiçagem, por elementos fronteiriços (de linguagem, modos, mídias e cultura). Neste sentido, observamos que tais características e/ou elementos, também, foram mobilizados de modo predominante nesta atividade, pois proporcionaram e colocaram em fronteiras duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Entretanto, a hibridação não ocorre só no campo cultural, ela também acontece pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagens provocando mudanças nos binômios

até então consolidados que passam por uma transgressão e deixam de existir. Identificamos que esta propositura mobiliza práticas de letramentos multissemióticos, literários e escolares. Multissemióticos por usarem diferentes semioses, tanto para propor quanto para a realização da atividade. Literários e escolares por abordarem o gênero música que constitui um dos gêneros textuais já consolidados.

**DISCIPLINA: Tópicos Especiais de Libras – ATIVIDADE 4**

Vamos à discussão no fórum sobre atividade 3, explicar os exemplos dos sinais “faltar” e “acabar” depende no contexto, postar vídeo em Libras.

Na propositura da atividade (4), a seguir discriminada, “*Vamos à discussão no fórum sobre atividade 3, explicar os exemplos dos sinais "faltar" e "acabar" depende no contexto, postar vídeo em Libras*” chamamos a atenção para dois aspectos: a) para o formato colaborativo que é dado a uma atividade que mobiliza diretamente o letramento escolar, pois possibilita o estudo dos diferentes sinais para os termos “faltar” e “acabar” em Libras. Para cada verbo há três formas de sinalização, vejamos:

Figura 15 – FALTAR (1) – Registro da falta. Ex: O diretor registrou sua falta



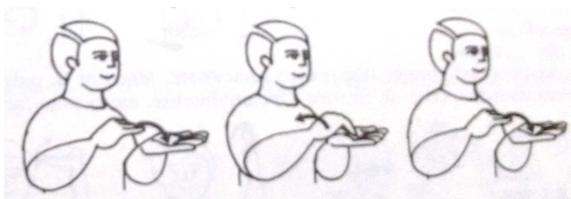
Fonte: dicionário Capovilla (2009)

Figura 16 – FALTAR (2) – Faltar ao encontro. Ex: combinei de ir ao cinema com meu primo,mas ele faltou.



Fonte: dicionário Capovilla (2009)

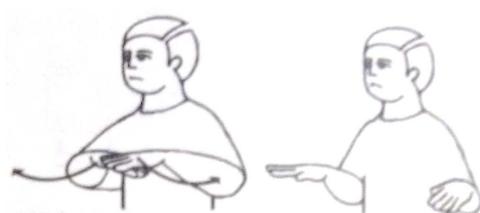
.Figura 17 – FALTAR (3) – Faltar coisas. Ex: ontem faltou água.



Fonte: dicionário Capovilla (2009)

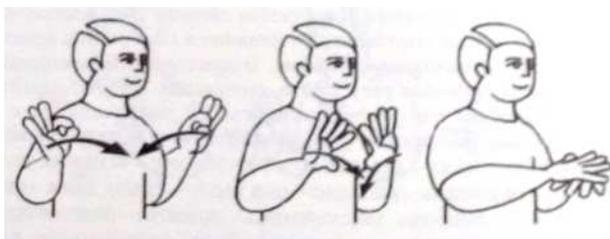
Vejamos, agora, as possibilidades de apresentação para o verbo acabar.

Figura 18 – ACABAR (1) – Concluído. Ex: O trabalho já está acabado.



Fonte: dicionário Capovilla (2009)

Figura 19 – ACABAR (2) – Pronto. Ex: As provas estão prontas.



Fonte: dicionário Capovilla (2009)

Figura 20 – ACABAR (3) – Acabado. Ex: A palestra já acabou.



Fonte: dicionário Capovilla (2009)

A escolha do sinal para cada vocábulo dependerá do contexto. Nesta compreensão, Bakhtin (2006, p. 88) afirma que “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Nesta perspectiva, esta atividade possibilita ao aluno surdo, que não estudou de modo sistematizado sua L1, a oportunidade de refletir sobre o uso de sua língua em diferentes contextos, de se debruçar sobre a língua enquanto objeto de estudo, ampliando o conhecimento linguístico, não só sobre a Libras, mas das línguas como um todo, pois os conceitos linguísticos aprendidos passam a ser parâmetros para a aprendizagem da L2 e favorecerão práticas sociais de multiletramentos, relacionados às questões dos sentidos.

b) são as marcas da mestiçagem entre a Libras e o Português, presentes na redação da atividade. Constatamos a influência da estrutura da Libras na escrita da Língua Portuguesa, pois esta atividade foi redigida por uma professora surda. Assim, a escrita dos verbos “EXPLICAR” e “POSTAR” no infinitivo são marcas da estrutura da Libras, caracterizando-se, desta forma, a hibridização, a partir da transliteração lexicalizada entre as duas línguas em contato. Acerca da hibridização entre línguas Cunha e Lindley (2001, p. 115) definem o termo como “palavras que se formam de elementos tirados de línguas diferentes.” Neste caso, identificamos a ausência de desinência verbal modo temporal, característica própria da Libras, na escrita dos dois verbos em Língua Portuguesa, caracterizando-se como um processo de hibridização, presente através da marca da L1 (Libras) na L2 (Língua Portuguesa).

**DISCIPLINA: Libras IV – ATIVIDADE 5 e 6**

**(5) Fórum** – O que são classificadores? Como eles podem ser categorizados? Explique.

**(6)** Faça, em Libras, três exemplos para cada descrição visual adjetival e verbal, conforme indicados a seguir. Crie exemplos que não estão no seu livro.

A) Descrição adjetival visual nominalizado.

B) Descrição adjetival de forma e tamanho especificados.

C) Descrição adjetival estendida que envolve mudança no volume ou na quantidade de alguma coisa.

D) Descrição sem agente

Na atividade (5) o aluno necessita definir, conceituar os classificadores e em seguida categorizá-los. A princípio essa atividade parece mobilizar, apenas o letramento escolar. No entanto, o “Fórum” abordou aspectos linguísticos da Libras e as respostas, as interações, aconteceram em Língua Portuguesa. Neste caso, além do letramento escolar, identificamos nesta propositura características de multiletramentos por ser uma atividade interativa, colaborativa e também por levar o aluno a exercitar a habilidade de descrever em língua oral-auditiva conceito e características de elementos linguísticos de uma língua espaço-visual. O que põe as línguas – Libras e Português em fronteira. Atividades como estas são importantes para surdos por levá-los a refletir sobre o uso de sua língua elaborar/expor conceitos linguísticos da sua L1 e também traduzi-los para sua L2, o Português.

Na atividade (6), a exemplo da (5), identificamos o letramento escolar através do conhecimento metalinguístico, através da identificação e categorização dos classificadores. No que se refere aos multiletramentos, identificamos a multisssemiose que se materializa nos sinais e na produção do vídeo.

Ao analisarmos o Quadro 03 percebemos que colaboração, interatividade, múltiplas semioses e quebra de paradigmas são algumas das características presentes nas práticas de multiletramentos identificadas nas proposituras das atividades analisadas. Tais práticas, que mobilizaram os multiletramentos, foram ferramentas importantes de empoderamento e inclusão social dos sujeitos pesquisados. No entanto, para que elas pudessem ser acessadas pelos sujeitos pesquisados foi necessário que estes se apropriassem de conhecimentos linguísticos de sua L1, a Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de investigarmos as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UFPB - que favoreçam práticas multiletradas dos seus alunos surdos. - Tarefa desafiadora, pois os estudos na área da surdez sempre abordam aspectos mais pontuais como aquisição da linguagem, a escrita do português pelos surdos, aspectos da cultura surda, dentre outros. Entretanto, produções que mostrem a interferência dos conhecimentos linguísticos nas práticas de multiletramentos, ainda são muito escassas.

Os dados obtidos, a partir dos sujeitos participantes desse estudo, revelaram que todos os sujeitos investigados: a) Tiveram acesso tardio à sua língua, fato que pode ser apontado como um dos fatores para certa confusão cronológica que dois dos sujeitos, A e D, apresentaram quanto à idade que aprenderam a Libras; b) Durante a Educação Básica não tiveram oportunidade de estudar Libras enquanto componente curricular; c) Ingressaram no Curso de Letras/Libras com *déficits* de conhecimentos linguísticos básicos; d) Desconheciam sintaxe, metáfora, metonímia, tipos de classificadores e a poesia surda; e) Tinham acesso limitado às informações veiculadas na mídia e f) Não utilizavam adequadamente os recursos da tecnologia informacional.

O presente estudo nos mostra que os sujeitos pesquisados, apesar de usarem a Libras no seu cotidiano, pouco conheciam sobre ela. Com efeito, a limitação de conhecimentos linguísticos acerca de sua língua os impedia de acessarem uma maior multiplicidade de informações, conhecimentos e realidades certamente, fundamentais a sua inserção, sobretudo social, política e até acadêmica na sociedade do conhecimento, pois, se imaginarmos que os sujeitos da pesquisa estavam limitados ou impedidos de acessarem, de fato, as informações veiculadas na mídia televisiva, bem como as informações, interações que a internet nos possibilita, entendemos que tais sujeitos estavam à margem dos benefícios e facilidades oferecidos pelo avanço da tecnologia informacional, bem como das oportunidades de leitura do mundo, de crescimento profissional e de fortalecimento da cultura surda. Neste sentido, entendemos que para os sujeitos investigados o

Curso aqui referido funcionou, de certo modo, como fonte primeira do conhecimento metalinguístico da sua L1.

Nesta compreensão, os dados nos mostram que o acesso aos conhecimentos linguísticos da Libras proporcionou aos sujeitos investigados o acesso às práticas que levam aos letramentos múltiplos, à escrita e leitura da sua L1, à escrita de sinais, e da sua L2, Língua Portuguesa, imprescindíveis às práticas dos multiletramentos. Ademais, as múltiplas semioses, o letramento literário, escolar e crítico, a prática situada, dentre outros aspectos, identificados nas proposituras das atividades analisadas favoreceram as práticas multiletradas.

É difícil imaginarmos que alguém possa terminar a Educação Básica sem conhecer, sem saber o que significa uma metáfora, sem ter estudado a sintaxe e sem conhecer uma poesia na sua L1. Entretanto, esta era a realidade dos surdos pesquisados.

A lacuna de tais conhecimentos linguísticos da Libras explica as dificuldades relatadas pelos sujeitos para cumprirem com determinadas atividades solicitadas durante o curso, como a de produzir uma poesia em Libras, ou a excessiva alegria e entusiasmo em entender o que é uma metáfora e identificá-la em uma poesia. Esses dados confirmam nossa hipótese inicial, a de que os conhecimentos linguísticos da Libras adquiridos no Letras/Libras promoveram uma considerável ampliação nas práticas de letramentos dos surdos na medida em que lhes proporcionaram a possibilidade de se incluírem no universo sociolinguístico e cultural que os circunda. Os dados também mostram que tais conhecimentos linguísticos não só permitiram o acesso às práticas letradas, conforme já argumentamos, como também possibilitaram aos sujeitos pesquisados o acesso às práticas multiletradas a partir do momento que esses não só tomam conhecimento da poesia em sua L1, mas são convocados a produzirem poesia em Libras no meio digital, com o auxílio das novas tecnologias. A propositura de tal atividade envolveu letramentos canônicos, tradicionalmente, utilizados nas escolas, bem como os letramentos vernaculares até então não valorizados na escola - a poesia surda.

As atividades que propiciaram a vivência de práticas multiletradas caracterizaram práticas de letramentos vernaculares, mas também mobilizaram

letramentos multissemióticos – como aconteceu com a produção da poesia surda que envolveu, além da sinalização em língua de sinais, o uso de outras semioses, a exemplo de imagens, animações e jogo de iluminação.

Os dados revelados a partir da análise das atividades propostas no Curso de Letras/Libras ratificam as práticas de multiletramentos identificadas nos relatos dos surdos durante as entrevistas. Para ilustrar, destacaremos a propositura da atividade (c), cuja descrição se encontra no Quadro 03. Nesta atividade, as práticas de multiletramentos podem ser percebidas na perspectiva da quebra de paradigmas, por se ter solicitado do aluno a produção do gênero música, pouco explorado na educação de surdos, por estar intimamente ligado à sonoridade. Neste caso, a sonoridade passou a ser representada pela expressão corporal e facial, promovendo o rompimento do modelo consolidado ao longo da história do gênero música.

Outra característica predominante nas práticas que levam aos multiletramentos, identificada na propositura da atividade (c), é a aproximação, a zona fronteira entre as duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Por outro lado, a hibridação não ocorreu só no campo cultural, mas também aconteceu pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagéticas. Os binômios até então consolidados como tal passaram por uma transgressão característica de práticas de multiletramentos. Todas essas mudanças de paradigmas se deram, se materializaram, a partir do uso do computador e do *Youtube* que serviram ao mesmo tempo de ferramentas e veículo que possibilitaram a quebra de tais paradigmas.

Elencaremos as práticas que levaram aos multiletramentos, identificadas tanto nos discursos dos sujeitos quanto nas proposituras de atividades analisadas.

- a) Prática de letramento escolar, pois o curso fornece a seus alunos o livro, escrito em Língua Portuguesa, com o texto base de cada disciplina que, por sua vez, traz conceitos, produções acadêmicas consolidadas no meio escolar, bem como exige práticas de leitura e escrita;
- b) prática de letramentos multissemióticos, pois mobilizou diferentes semioses, vídeo, imagens, cores, texto verbal, que não foram apenas elementos justapostos, mas estratégicos para a construção de significados;
- c) prática de letramento literário porque abordaram as duas esferas que constituem as práticas deste letramento: a escolar e a vida social, pois foram abordadas e

cobradas tanto a literatura canônica produzida pelos ouvintes, como a literatura surda de modo pontual, citamos a poética surda; d) prática de letramento crítico por ter favorecido a quebra de fronteiras e o hibridismo possibilitou aos sujeitos pesquisados um olhar crítico acerca do mundo; e) práticas de letramento multimodal e multimidiático, por ter seu ensino na tela do computador, por usar diferentes mídias: texto impresso, digital – a tela do computador - filmagens e edições de vídeos.

No entanto, é importante lembrar que o acesso às práticas de multiletramentos tornou-se realidade na vida acadêmica dos surdos pesquisados depois que estes se apropriaram dos conhecimentos linguísticos da Libras conforme os dados mostraram. Os depoimentos são claros, a falta de conhecimentos linguísticos da Libras impedia que os sujeitos pesquisados acessassem informações elementares e participassem com autonomia do mundo que os cercava. Desta forma, a pesquisa nos mostrou que os conhecimentos linguísticos da Libras proporcionados pelo curso de Letras/Libras UAB/UFPB instrumentalizaram os sujeitos deste estudo, conferindo-lhes condições de acessarem e participarem de letramentos múltiplos. No entanto, é importante salientar que mesmo com toda a ampliação do saber linguístico que o curso proporcionou aos sujeitos pesquisados, estes ainda demonstram, no período das entrevistas, limitações quanto a categorizações, fato este observado quando do emprego dos termos “coisas” e “palavras” durante as entrevistas.

Sabemos que toda pesquisa apresenta limitações e desdobramentos, esta não foge à regra. As conclusões obtidas neste estudo podem ser ampliadas e aprofundadas em futuras pesquisas. Neste sentido, temos a consciência de que, a partir dos resultados coletados nesta pesquisa, novas questões devem ser suscitadas, tais como: que leitura e entendimento os sujeitos participantes deste estudo têm das metáforas produzidas na sua L2? Quantos dos sujeitos participantes atuam como professores de Libras, e até que ponto os conhecimentos linguísticos e literários adquiridos na graduação atendem as demandas de suas práticas pedagógicas? Como está a produção acadêmica dos surdos egressos do Letras/Libras UAB/UFPB? No entanto, ressaltamos a importância que este estudo

tem como subsídio para as futuras investigações nas áreas de surdez, multiletramentos e EAD.

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186\\_609\\_alvesjoaoroberto.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_609_alvesjoaoroberto.pdf). Acesso em: 27/03/2014 às 18:29min.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. - HUCITEC 12ª Edição – 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEVILAQUA, Raquel. *Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências*. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais* Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 06/06/2012.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

BRASIL *Decreto Federal n.º 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 18/06/2014 às 15:45min.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 9394/96*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 18/06/2014 às 15:10min.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2º. ed . – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006. 343 p.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2º. ed . – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006. 343 p.

BUTLER, Yuko G; HAKUTA, Kenji. *Bilingual and second language acquisition. The handbook of bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. São Paulo, SP: EDUSP, 2009. Volume I.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000 apud BEVILAQUA, Raquel. 2013, p. 106.

CUMMINS, Jim. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <http://www.iteachilean.com/cummins> . apud QUADROS, Ronice M. de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA , Celso; LINDLEY, C. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Nova Fronteira, 2001.

DINIZ, Heloise G. *A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais*. 2010, f.110 Dissertação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC 2010.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: OUP. 1994

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto: curso básico*. Recife: EDUPE, 2001.

FENEIS (2013) *Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE.*

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. *Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem.* In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA-BRITO Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais.* – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. *Integração social & educação de surdos.* Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem fonológica dos Sinais da LSCB.* Revista Espaço: INES, ano 1, nº 1:20-43, 1990.

GASS, Susan; SELINKER, Larry *Second language acquisition: an introductory course.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?* In: Góes, M. C. R. de; LACERDA, C.B. F. (Orgs.). *Surdez: processo educativos e subjetividade.* São Paulo: Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, surdez e educação.* Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.* São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.* In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes.* MINAYO, Maria Cecília de Souza. Petrópolis, RJ: vozes 2008.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 2001.

HARASIM, Linda M. et al. *Learning Networks: a field guide to teaching and learning online.* MIT Press, Cambridge, Massachusetts, England: 2003.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da Gaivota.* São Paulo: Best Seller 1994

LEMKE, Jayl I. *Letramento metamidiático: transformando significados e Mídias* – Campinas 2010.

MAYBERY, Rachel I. (2007). *When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning*. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537-549. Disponível em: [http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry\\_AP\\_07.pdf](http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry_AP_07.pdf) Acesso em 26/03/2015 às 16:53min.

MELO Heloísa Augusta Brito de, *Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/09.pdf>. Acesso em 26/03/2014 às 00:53min.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERLIN, Gládis; STOBEL, Karin. *Teorias da Educação e Estudos Surdos*. UFSC. Florianópolis. 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria\\_da\\_Educacao\\_e\\_Estudios\\_Surdos\\_pronta.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf). Acesso em: 13/09/2013

QUADROS, Ronice Müller de *O “BI” em bilinguismo na educação de surdos* In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*, 2012.

\_\_\_\_\_. *Didática da Libras* In: *Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas / 4* / FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (organizadoras). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. KARNOPP, Lodenir Becker. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. SCHIMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar Português para Surdos*. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009 – ISSN: 1676- 2592. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1925> Acessado em: 10/12/2013.

RAMOS, Clélia Regina *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br> Acesso em 23/05/2013.

ROJO Roxane Helena R. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Falando ao Pé da Letra: a constituição da narrativa e do letramento* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos*. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, Carlos. *La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes*. In: Atualidade da educação bilíngues para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo. Ed. Cultrix, 2006.

SHARWOOD-Smith. *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Logman, 1994.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editora Universal de Cuyo, Serie Manuales, 1997.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143 – 160. Dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/09/2013.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, (SP): Autores Associados 1999.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, William C. *Sing Language Struture: Na outline of the visual communication System of the American Deaf*. Studies in Linguistics: Occasional Papers, nº 8. Buffalo. University of Buffalo Press, 1960.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas interculturais sobre letramento. Filologia lingüística portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

\_\_\_\_\_. The Limits of the Local-‘Autonomous’ or ‘Disembedding’? *International Journal of Learning*. Columbia Teachers College, Columbia university, Vol. 10, p. 2824-2830, 2003.

\_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), pp. 77-91. Columbia Teachers College, Columbia University, 2003a.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. *Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia*. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 23, 1994, pp. 107-120.

TFOUNI, Leda Verdiane. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

UFPB Universidade Federal da Paraíba Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Letras/LIBRAS*, na modalidade Licenciatura a distância, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I. Resolução nº 43/2009. Disponível em: [http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep43\\_2009.pdf](http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep43_2009.pdf). Acesso em: 11/06/2012.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. *Introdução à Educação a Distância*. In: Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas / 1 / FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra, (organizadoras). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAPPONE, Mirian Hisae Y. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, 2007.

\_\_\_\_\_. *Modelos de Letramento Literário e Ensino da Literatura: Problemas e Perspectivas*. Disponível em: [http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006\\_Mirian\\_Hisae.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf). Acesso em 20/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura?* *Letras de Hoje*, v. 43, p. 29-33, 2008.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista com os alunos surdos do L/L UAB-UFPB – Pólo Campina Grande - PB.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Esta entrevista faz parte de pesquisa para dissertação de Mestrado intitulada: **Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por parte dos alunos surdos do Letras/Libras** desenvolvida pela mestranda: Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Co-orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Roberta Caiado.

I – Perfil dos entrevistados:

1. Idade:\_\_\_\_\_ Sexo:\_\_\_\_\_ Seus pais são ouvintes?\_\_\_\_\_
2. É surdo congênito\_\_\_\_\_ em caso negativo com que idade perdeu a audição?\_\_\_\_\_

II – Perfil do entorno linguístico familiar e escolar

3. Com que idade você aprendeu Libras?\_\_\_\_\_
4. Onde você aprendeu Libras?\_\_\_\_\_ seus pais e irmãos sabem Libras? \_\_\_\_\_ como é a comunicação na sua casa?\_\_\_\_\_
5. Com que idade começou a estudar?\_\_\_\_\_
6. Em quantas escolas você estudou?\_\_\_\_\_
7. Como era(m) a(s) escola?  Inclusiva  Específica (só para surdos)
8. Como era o ensino?  Oralista  Bilíngue  
Outra\_\_\_\_\_
9. Você tinha aula da disciplina Libras:
  - a) No Ensino Fundamental I  sim  não
  - b) No Ensino Fundamental II  sim  não

c) No Ensino Médio  sim  não

10. Como eram suas aulas de Português? \_\_\_\_\_

11. O professor explicava o significado dos textos? \_\_\_\_\_ ou ensinava só gramática? \_\_\_\_\_

III – Questões acerca dos conhecimentos apreendidos no Letras/Libras (L/L).

12. Que conteúdos da Libras você aprendeu no L/L? \_\_\_\_\_

13. Antes de cursar o L/L você já tinha estudado os conteúdos:

a) Classificadores? \_\_\_\_\_

b) Sintaxe? \_\_\_\_\_

c) Os verbos com concordância? \_\_\_\_\_

d) Metáfora? \_\_\_\_\_

e) Metonímia? \_\_\_\_\_

f) Sinonímia? \_\_\_\_\_

g) Poesia? \_\_\_\_\_

14. Esses conteúdos estudados no L/L tem lhe ajudado a perceber, a entender melhor o mundo? Cite exemplos

15. Qual conteúdo de Libras você achou mais importante estudar?

16. O que você estudou em Libras tem ajudado a compreender melhor o Português?

17. O curso L/L ajudou você a acessar a internet?

18. Você acha que o curso L/L importante para desenvolvimento do surdo? Por quê?

## ANEXOS

### ANEXO 01 – Normas para Transcrição da Língua Brasileira de Sinais. Sistema de Notação em Palavras. (Felipe, 2006)

Assim, a LIBRAS será representada a partir das seguintes convenções:

1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;

2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc;

3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ . Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra";

4. A datilologia ( alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos:

J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;

5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo , passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *R-S* "reais", *A-C-H-O*, *QUM* "quem", *N-U-N-C-A*, etc;

6. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)", MUIT@ "muita(s) e muito(s)", TOD@, "toda(s) e todo(s)", EL@ "ela(s), ele(s)", ME@ "minha(s) e meu(s)" etc;

7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao:

a) tipo de frase ou advérbio de modo: *interrogativa* ou... i ... *negativa* ou ... *neg* ...etc

Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

b) advérbio de modo ou um intensificador: *muito rapidamente* exp.f "espantado" etc;

	interrogativa	exclamativo	muito	Exemplos:
NOME	ADMIRAR	LONGE		

8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito.

Exemplos: <sub>pessoa</sub>ANDAR, <sub>veículo</sub>ANDAR, <sub>coisa-arredondada</sub>COLOCAR, etc;

9. os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) a variável para o lugar:

i = ponto próximo à 1ª pessoa

j = ponto próximo à 2ª pessoa

k' = pontos próximos à 3ª pessoas

e = esquerda

d = direita;

b) as pessoas gramaticais:

<sub>1s, 2s, 3s</sub> = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular singular;

<sub>1d, 2d, 3d</sub> = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

<sub>1p, 2p, 3p</sub> = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural;

Exemplos: <sub>1s</sub>DAR<sub>2s</sub> "eu dou para "você",

<sub>2s</sub>PERGUNTAR<sub>3p</sub> "você pergunta para eles/elas",

<sub>k</sub>dANDAR<sub>k,e</sub> "andar da direita (d) para à esquerda (e).

10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplo: GAROTA +

11. quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Exemplos: IGUAL (md)      PESSO@-MUIT@ANDAR (me)      IGUAL  
(me)      PESSOAEM-PÉ (md)

**ANEXO 02** – Ementas curriculares do curso de Letra/Libras da UAB/UFPB.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**LICENCIATURA EM LETRAS/LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**MODALIDADE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA****11. EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EM LIBRAS****1. CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS****FUNDAMENTOS DA ED. DOS SURDOS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Pré-requisito: nenhum

História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identificações e locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais. Atividades de prática na sala de aula para confronto com a teoria.

**LIBRAS I**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: nenhum

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia, morfologia e sintaxe.

**LIBRAS II**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: LIBRAS I

Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos.

**LIBRAS III**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: LIBRAS II

O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores.

**LIBRAS IV**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: LIBRAS III

Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico.

### **LIBRAS V**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira.

### **LIBRAS VI**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais.

### **ESCRITA DE SINAIS I**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: LIBRAS II

Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma.

### **ESCRITA DE SINAIS II**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Escrita de sinais I

O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua de sinais.

### **ESCRITA DE SINAIS III**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adultos. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.

### **FONÉTICA E FONOLOGIA**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**EMENTA:** Contextualização dos estudos fonético-fonológicos e suas aplicações.

**SINTAXE**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Pré-requisito; nenhum

**Ementa:** Estudo das relações entre gramática e discurso, enfocando teorias sintáticas cujos modelos descrevem a língua como um objeto abstrato/autônomo e como entidade não suficiente em si, dependente das condições de uso.

**MORFOLOGIA**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa:** Contextualização dos estudos morfológicos e suas aplicações.

**SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa:** A questão do significado. As várias semânticas. A Pragmática contemporânea. O lugar da Pragmática nos estudos da linguagem. As várias pragmáticas.

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa:** Concepções de leitura. A relação leitor, texto e autor. Reflexões teórico-práticas: abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos.

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa:** Concepções de escrita. Papel da escrita e o lugar de escritor na sociedade. Reflexões teórico-práticas: produção de textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos.

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa:** Teorias da aquisição. Desenvolvimento linguístico na criança. Cognição e linguagem. Contribuições da área para o ensino.

**LITERATURA VISUAL**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

**Ementa.** Diferentes tipos de produção literária em sinais: histórias visualizadas, o conto, as piadas, as poesias. As diferentes etapas utilizadas pelo contador de

estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. As narrativas surdas: redescoberta da criação literária surda.

## **1.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Estudo dos saberes teóricos, do surgimento das ideias, do pensamento e das linguagens que dão suporte a ações substanciais que orientam processos de ensino-aprendizagem.

### **FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador.

### **FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.

### **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão escolar participativa. Práticas organizacionais e administrativas na escola. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação: formação, carreira e organização política. Escolarização dos surdos: práticas e discursos

### **DIDÁTICA DA LIBRAS**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; O objeto da didática; Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e a relação professor-aluno. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais.

### **1.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO**

**CARGA HORÁRIA TOTAL: 420 horas**

#### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO I**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas relativas ao ensino de LIBRAS no Fundamental. Avaliação de recursos didáticos para o ensino de LIBRAS no Fundamental. Observação da aplicação desses conteúdos na sala de aula do Ensino Fundamental.

#### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas relativas ao ensino de LIBRAS no Fundamental. Avaliação de recursos didáticos para o ensino de LIBRAS no Ensino Médio. Observação da aplicação desses conteúdos na sala de aula do Ensino Médio

#### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Perspectivas de abordagem da literatura visual no Ensino Fundamental (poesia, prosa, drama). Avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas educacionais relativas ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental. Avaliação de recursos didáticos para o Ensino Fundamental.

#### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV**

Carga Horária : 60

Créditos: 04

Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Perspectivas de abordagem da literatura visual no Ensino Médio (poesia, prosa, drama). Avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as

políticas pedagógicas educacionais relativas ao ensino de Literatura no Ensino Médio. Avaliação de recursos didáticos para o Ensino Médio.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO V**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de LIBRAS em sala de aula.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Iniciação à docência no Ensino Médio e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de LIBRAS em sala de aula.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I

**Ementa:** Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos da literatura visual em sala de aula.

## **2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES**

### **2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS**

#### **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Metodologia da pesquisa científica. O trabalho monográfico: orientação metodológica.

#### **INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Delineamento da Linguística enquanto ciência. Caracterização da natureza da linguística e das gramáticas, a partir da discussão entre descrição e prescrição. Caracterização da natureza da língua e da linguagem. Conceitos básicos.

#### **TEORIAS LINGÜÍSTICAS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Introdução aos Estudos Linguísticos

**Ementa:** Estruturalismo e Gerativismo. Teorias do texto e do discurso. Análise destes paradigmas e suas contribuições para os modelos de estudo da língua.

### **PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LIBRAS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos : 04

**Ementa:** Fundamentos gerais da pesquisa de campo: tipos de pesquisas e instrumentos. Pesquisa em sala de aula: elaboração de um plano de trabalho, realização da pesquisa em sala de aula e de relatório dessa pesquisa.

### **INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Conceitos, tipologias e conscientização dos problemas teóricos e práticos da tradução. Mapeamento dos estudos da tradução.

### **TEORIAS DA TRADUÇÃO I**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Introdução aos Estudos da Tradução

**Ementa:** Estudo teórico dos processos de tradução em línguas de modalidades diferentes. Os problemas da tradução do português para a libras e da Libras para o português. As questões éticas no processo de tradução.

### **TEORIAS DA TRADUÇÃO II**

Carga horária: 60 horas

Créditos: 04

**Ementa:** Mapeamento dos estudos da tradução em português e em Libras. Tradução e Interpretação em Libras. O papel do intérprete nos processos de tradução e interpretação português/Libras e Libras/português.

### **INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Leitura e interpretação de textos da literatura universal (poesia, drama e prosa), considerados relevantes para a formação em estudos literários. Pré-requisito

### **TEORIAS LITERÁRIAS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Pré-requisito: Introdução aos Estudos Literários

Ementa: Diferentes cânones da criação poética. Surgimento de novas abordagens teóricas para o poema moderno. Elementos constitutivos do poema. Análise de poemas. (drama) Teorias da narrativa. Elementos constitutivos da narrativa. As narrativas curtas. O romance. Diferentes tipos de abordagem teórica.

### **INTRODUÇÃO À EAD**

Carga horária: 60

Introdução à EAD. Histórico e objetivos da EAD. Perspectivas teórico-metodológicas da aprendizagem à distância. Iniciação ao uso das ferramentas de apoio ao ensino/aprendizagem. Uso da plataforma MOODLE.

### **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

Ementa: Elaboração de trabalho acadêmico-científico.

## **2.2 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS (MÍNIMO DE 08 CRÉDITOS/ CARGA HORÁRIA - 120)**

### **2.2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS GERAIS**

#### **SOCIOLINGUÍSTICA**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Conceitos básicos. Diversidade linguística no Brasil: correlação entre estruturas sociais/estruturais e os fenômenos linguísticos. Panorama dos estudos sociolinguísticos realizados no Brasil: níveis fonético-fonológico e gramatical.

#### **ANÁLISE DE DISCURSO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Campo teórico: esboço histórico. Conceitos básicos: linguagem, discurso e sujeito. Dispositivos e procedimentos analíticos.

#### **LITERATURA E CULTURA POPULAR**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Diferentes abordagens teóricas do popular. Análise e interpretação de textos populares e das suas condições de produção/transmissão.

#### **LIBRAS**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 4

Ementa: Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da Surdez. Elementos

definidores do status linguísticos da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A Libras na relação fala/escrita.

## **2.2.2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **EIXO TEMÁTICO I: PRESSUPOSTOS ANTROPO-FILOSÓFICO, SÓCIO-HISTÓRICO E PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO**

#### **EDUCAÇÃO SEXUAL**

Carga Horária: 45 horas

Créditos: 03

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade

#### **ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 45 horas

Créditos: 03

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** O fenômeno – educação dentro da cultura humana. As manifestações educacionais e as manifestações culturais. A escola como organização cultural complexa. Os elementos do processo educativo primário: a família, a escola, o Estado. O pensamento educacional no ocidente Platão e o Estado; e oriente: Rousseau e o homem natural; Dewey e a inteligência funcional; Pitágoras e Hermes Trimegisto Gurd Jieff e Castanêda.

### **EIXO TEMÁTICO II: PRESSUPOSTOS SÓCIO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO**

#### **CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

#### **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL**

Carga Horária: 45 horas-aula

Créditos: 03

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e

relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

### **EIXO TEMÁTICO III: PRESSUPOSTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICO E SÓCIO-EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO**

#### **AValiação DA APRENDIZAGEM**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Concepções de educação e avaliação. Princípios ou pressupostos, funções, características e modalidades da avaliação. A prática da avaliação. Propostas alternativas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão.

#### **SEMINÁRIO DE PROBLEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Estudo de problemas atuais em educação. Sua relação com o contexto sócio-econômico, cultural e político e seu entendimento com expressões de fenômenos da formação social brasileira.

#### **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS E MÉTODOS**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** A concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

#### **INTRODUÇÃO AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS EM EDUCAÇÃO**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou sequência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de

sequenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

### **2.3 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS (MÍNIMO DE 08 CRÉDITOS/ CARGA HORÁRIA - 120)**

#### **TÓPICOS ESPECIAIS EM LIBRAS**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Aprofundamento no estudo de LIBRAS.

#### **TÓPICOS ESPECIAIS EM ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO L2**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Aprofundamento na escrita do português como L2

#### **Tópicos Especiais em Literatura visual**

Carga Horária: 60

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

**Ementa:** Aprofundamento no estudo da literatura visual