



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**CENAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA
ESCOLA DE BELÉM**

BELÉM/PA
2015

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**CENAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA
ESCOLA DE BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

BELÉM/PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Maia, Tatiana Cristina Vasconcelos

Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém. / Tatiana Cristina Vasconcelos Maia; orientador José Anchieta de Oliveira Bentes. Belém, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Surdos – Educação. I. Bentes, José Anchieta de Oliveira. II. Título.

CDD: 21 ed. 280.2

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia

**CENAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA
ESCOLA DE BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data da Defesa: 13/10/2015

Banca examinadora

_____ – Orientador
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ – Membro Interna
Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ – Membro Externo
Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos
Doutor em Linguística
Universidade de São Paulo – USP

Ao Instituto Felipe Smaldone, que me acolheu e colaborou
com esta pesquisa,
Às crianças que sempre me impulsionaram a buscar um
mundo melhor,
À Tereza, minha mãe, com a maior e mais pura gratidão,
À Juliana, minha filha, pela presença na minha vida,
A todos que me apoiaram nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por, inúmeras vezes, ter segurado minhas mãos para que eu não caísse do voo. A Ele, que esteve ao meu lado quando minhas asas feriram-se.

À minha mãe, Tereza, incansável na garantia dos meus sonhos. A ela, que voou comigo em direção aos meus projetos.

Agradeço aos meus avós, Raimundo e Licy Vasconcelos (*in memoriam*), cujas lições e o incentivo, dados a mim desde pequena, fundamentam o meu caráter.

Agradeço ao meu pai, Jaziel, que, mesmo de longe, ensinou-me a importância do conhecimento.

À minha filha, Juliana, razão do meu viver, que sempre me inspirou, em todos os sentidos, compreendendo as minhas ausências.

Agradeço aos meus irmãos, Thiago e Thomás, que me fortaleceram na conclusão desta etapa, sempre com bom humor e colo acolhedor.

À minha família toda, confiante em mim na realização deste trabalho.

Ao Leandro, pelo apoio e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

Ao meu orientador, José de Anchieta de Oliveira Bentes, responsável, dedicado e leal. A ele, que sempre me estimulou, a fazer o melhor.

Ao Instituto Felipe Smaldone, do qual as portas se abriram para receber-me e onde pude realizar a pesquisa.

Em especial, agradeço à Margareth Carvalho, que esteve na concepção deste trabalho.

Às professoras Regina, Yasmin, Valena e, especialmente, à Irmã Círia, pela disponibilidade que tiveram em contribuir com as informações imprescindíveis à minha produção.

À Eliete, sempre disposta a colaborar, inclusive, em meus momentos de cansaço.

Aos professores, tanto do Mestrado, quanto da minha caminhada desde o ensino básico, pela formação humana e acadêmica.

À Dorilene Melo, companheira de conquistas e de crença em um mundo melhor.

À Andréa Cozzi, pelo carinho e pelas trocas – de sonhos, desilusões, felicidades...

Ao Renan Oliveira, pela partilha de aspirações, pelo conforto nas dificuldades e pelo esclarecimento, em momentos de dúvida.

À Gicelle Holanda, por todo carinho recebido no decorrer desse voo.

Ao Paulo Maués, pelo carinho e pela atenção com a revisão final desta dissertação.

Ao Jorginho, da Secretária do PPGED- UEPA por todo empenho em colaborar em todos os momentos.

Aos amigos, com quem compartilho angústias, saberes, alegrias.

À todas as pessoas que me ajudaram MUITO OBRIGADA!

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. **Cenas de Letramento e Multiletramento na educação de crianças surdas**. 2015. 160 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2015.

Esta pesquisa analisa as práticas educativas utilizadas na alfabetização de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone (IFS) pautadas nas concepções de letramento e multiletramento. Apresenta a seguinte questão problema: que concepções de letramento e multiletramento podem ser identificadas nas práticas educativas com crianças surdas no IFS? A investigação adota a abordagem qualitativa e se configura como pesquisa documental – valendo-se da biografia de Felipe Smaldone e o do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – e de campo, da observação participante, a qual faz uso do diário de campo e de filmagens como recurso de levantamento de dados, bem como, da entrevista semiestruturada. O foco da pesquisa foram as práticas pedagógicas de duas professoras que atuam no projeto intitulado “dinamizando com as linguagens”. O *lócus* da pesquisa é o IFS, que desde o ano de 2012 adotou as práticas de letramento e de multiletramento na alfabetização de crianças surdas. A pesquisa apresenta um resgate histórico da organização desenvolvida no processo educativo de crianças e de jovens surdos, desde a fundação em 1973, até os dias atuais. Constata que, nas práticas educativas analisadas, em forma de cenas, são desenvolvidas as concepções de letramento autônomo e de letramento ideológico, bem como é possível identificar as concepções de multiletramento pautadas no uso de duas ou mais linguagens, em algumas cenas analisadas. Evidencia que há incompreensão sobre os tipos de letramento e sobre o uso das múltiplas linguagens ou semioses. Conclui que o IFS desenvolve um importante trabalho educativo com as crianças surdas, porém é necessário fortalecer a compreensão do letramento e do multiletramento como concepções que subsidiam o processo educacional de crianças por meio do uso de múltiplas linguagens ou semioses.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Letramento. Multiletramento. Crianças Surdas.

ABSTRACT

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. **Literacy and Multiliteracy Scenes in Deaf Children Education**. 2015. 160 f. Masters Dissertation (Education Masters) – University of Para State, Belém, Pará, 2015.

This research analyses educational practices used at Felipe Smaldone Institute (FSI) in deaf children literacy, from lettering and multilitering conceptions. Shows the following question: which lettering and multilitering conceptions can be identified in educational practices with deaf children at FSI? The investigation adopts a qualitative approach and configures itself as documentary research – supported by Felipe Smaldone biography and by Politic-Pedagogical Project (PPP) – and of field, from participant observation, that makes use of field diary and videos like a data collection, furthermore, of semistructured interview. The research focus was educational practices of two teachers, whose acting on a project entitled “boosting with languages.” The locus of research was FSI, where has been adopting lettering and multilitering in deaf children literacy. The research presents a historic rescue of organization developed with deaf children and teenagers on them educational process, since 1973 to nowadays. Notes that, by educational practices analysed, in the form of the scenes, are developing the conceptions of autonomous lettering and ideological lettering, just like is possible identify multilitering conceptions, grounded in two or more languages use, in some. Evidence that there is incomprehension, about multiple languages and semeiosis. Concludes that the FSI develop an importante educational work with deaf children, but strengthen comprehension, of lettering and multilitering, is necessary – as conceptions that subsidize the children literacy process, through multiple languagens or semeiosis.

Key-words: Educational Practices. Lettering. Multilitering. Deaf Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: perfil dos sujeitos da pesquisa.	33
Quadro 02: Cenas analisadas.	45
Quadro 03: Identificação dos símbolos utilizados no sistema de transcrição das falas.	48
Quadro 04: Modelos de letramento, segundo Street, 2014.	56
Quadro 05: Apresentação dos gêneros textuais trabalhados no ano 2014.	101
Quadro 06: Sumarização da cena “construção de frases”.	105
Quadro07: As categorias semióticas da cena “construção de frases”.	109
Quadro08: Modelo de Análise do letramento na cena “construção de frases”.	110
Quadro 09: Sumarização da cena “copa do mundo”.	111
Quadro 10: As categorias semióticas da cena “copa do mundo”.	115
Quadro 11: Modelo de análise do letramento da cena “Copa do Mundo”	116
Quadro 12: Sumarização da cena “Futebol em Brodósqui	117
Quadro 13: Categorias semióticas da cena “Futebol em Brodósqui”	121
Quadro 14: Modelo de análise do letramento e multiletramento na cena “Futebol de Brosdóqui”	122
Quadro 15: Sumarização da cena “Festa junina”	123
Quadro 16: Categoria quantidade de semioses da cena da Festa Junina.	128
Quadro 17: Tipo de letramento e multiletramento na cena “Festa Junina”	129
Quadro 18: Sumarização da cena 05 Contação de histórias.	131
Quadro 19: Valorações das classes eidética e topológica na cena 5	135
Quadro 20: Resumo categoria quantidade de semioses da cena 05 leitura e interpretação de histórias	136
Quadro 21: Modelo de análise do letramento e do multiletramento.	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Diário de campo	30
Figura 02: Sala de aula do Ciclo I.	35
Figura 03: Representação gráfica do multiletramento.	59
Figura 04: Projeto que está sendo trabalhado no IFS.	75
Figura 05: Imagens da sala de aula- trabalho com o gênero bilhete.	80
Figura 06: Imagem do primeiro prédio que abrigou o IFS.	87
Figura 07: Forma que era ensinado a ler e escrever.	89
Figura 08: Imagem do prédio do IFS após reforma.	90
Figura 09: Aparelhos comprados para audiometria.	91
Figura 10: Imagem de audiômetro modelo 1990.	95
Figura 11: “Futebol em Brodósqui” de Candido Portinari.	117
Figura 12: Imagem da atividade que foi realizada com os alunos	128
Figura 13: Livros de histórias trabalhos na aula.	132

LISTA DE SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual de Educação do Pará
- CES** – Escola Estadual Centro de Estudos Supletivos “Prof. Luiz Otavio Pereira”
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COEES** – Coordenação de Educação Especial da Seduc/PA
- DEINF** – Diretoria de Ensino Fundamental da Seduc/PA
- FUNPAPA** – Assistência Social através da Fundação Papa João XXIII
- IFS** – Instituto Felipe Smaldone
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para professores no Exercício da Educação Infantil nas séries iniciais
- SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação do Pará
- SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação de Belém
- UEPA** – Universidade do Estado do Pará
- UFPA** – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 A Pesquisa Qualitativa.....	27
2.2 O Diário de Campo.....	29
2.3 Entrevista.....	31
2.4 O Levantamento Documental.....	32
2.5 Os Participantes da Pesquisa.....	33
2.6 Em Busca das Cenas.....	36
2.7 Procedimentos Para Análise das Cenas.....	44
2.8 Categorias de Análise.....	46
2.9 Questões Éticas Da Pesquisa.....	51
3.0 Sistema de Transcrição.....	53
3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO, MULTICULTURALISMO: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.1 Levantamento da Produção Sobre o Tema.....	54
3.2 Letramento Como Práxis Desafios Apontados.....	57
3.3 Multiletramento.....	62
3.4 Leitura Multicultural de Paulo Freire e as Políticas Implementadas.....	65
3.5 Multiculturalismo.....	75
3.6 Multiletramento e Surdez.....	77
4 INSTITUTO FELIPE SMALDONE: PALCO DAS NOSSAS CENAS.....	83
4.1 Início da Caminhada de Felippo Smaldone.....	83
4.2 Origem do Instituto Felipe Smaldone.....	84
4.2.1 Letramento Centrado no Ensino e Sons e Letras.....	85
4.2.2 Letramento centrado no ensino de mais de duas semioses.....	95
5 ANALISE DAS CENAS.....	103
5.1 Cena 01 Construção de Frase.....	103
5.2 Cena 02 Copa do Mundo.....	103

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES	149
ANEXOS.....	152

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetados quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação (FREIRE, 2000, p.40).

Ao acreditar que as pessoas são capazes de aprender, Freire (2000) nos leva a refletir o quanto a educação pode ser transformadora, pode possibilitar aos seres humanos alternativas de invenção e reinvenção de projetos, de escolhas e de histórias.

É falando em escolhas, histórias e alternativas que inicio contando um pouco da minha própria história, do meu envolvimento com a educação e com a pesquisa. Iniciei o Magistério no ano de 1993, aos 15 anos de idade, em uma escola religiosa particular, de maneira muito curiosa: na época, minha mãe perdera o período de matrícula para que eu cursasse o “científico”. Até então, o atual Ensino Médio, denominado “ensino de segundo grau”, possuía as seguinte modalidades: curso científico, que preparava para o vestibular; curso profissionalizante, que atendia às exigências do mercado; e curso Normal ou Magistério, que formava docentes.

Como eu queria me preparar para o vestibular, minha mãe pretendia me matricular no curso científico. Só que não havia mais vagas, e a diretora da escola informou que eu deveria fazer o 1º ano do magistério e que no ano seguinte eu poderia cursar a segunda série do segundo grau no científico. É importante ressaltar que, como meu avô era advogado, existia uma grande expectativa para eu seguir este “dom”, ou uma quase obrigação, de receber a “herança” profissional de meu avô, adotando o curso de Direito.

Meio contrariada, as circunstâncias me obrigaram a iniciar o Curso de Magistério, ao qual fui, aos poucos, me acostumando e gostando das disciplinas e aulas. Logo no início do ano, já senti vontade de entrar em contato direto com a sala de aula e com as crianças e, assim, fui pedir à freira responsável pela coordenação pedagógica uma vaga de estágio na Educação Infantil do colégio. Como resposta, ela me disse que não tinha vaga, mas que era para eu aguardar uma nova oportunidade. Para minha alegria, após duas semanas, fui chamada para estagiarno Maternal – com crianças de até três anos de idade. Desse modo, estava rompendo

com o “dom” estabelecido pelo meu avô e com a suposta preparação “científica” para o Vestibular.

Nesse estágio, permaneci até a conclusão do terceiro ano do Magistério, passando pelas turmas do Jardim I – com crianças de quatro anos – e pela primeira série – na época, com crianças de seis ou sete anos. Era muito cansativo conciliar o curso com as demandas do estágio, mas fui perseverando e consegui concluir a formação inicial para ser professora, aliada à prática do estágio. Na época, percebia que as crianças com alguma deficiência tinham uma identificação comigo: sempre se aproximavam de forma carinhosa, e eu gostava do jeito que isso acontecia.

Ao concluir o magistério, passei no vestibular da Universidade do Estado do Pará – UEPA, para cursar Pedagogia, na habilitação em Educação Especial. Naquele momento, eu já atuava em sala de aula como professora titular de Educação Infantil, em uma escola particular. Durante o curso de graduação, tive várias experiências com as chamadas “crianças especiais”, uma vez que minha habilitação exigia isso. O curso que eu fazia formava profissionais para atuar com deficiência intelectual – na época, chamada de deficiência mental. Essa licenciatura funcionou na UEPA até o ano de 2006, quando foi incorporada ao curso de Pedagogia.

O contato com as deficiências foi aumentando, assim como meu interesse pelo tema. Procurando novos voos, foi que me levavam aos mais diferentes desafios, os quais fizeram parte da minha história no trabalho com a educação especial.

A inserção no campo da educação especial foi que sempre me incentivou a buscar, conhecer e investigar o universo das crianças e dos adolescentes com deficiência. No decorrer das minhas experiências, essas duas faixas etárias sempre estiveram em destaque. A busca por caminhos que levam a “voos livres” e a “passarinhos” sem gaiolas me impulsionou a refletir sobre as diferenças e as variadas formas de voar, correlacionando aqui com as diferenças existentes entre os seres humanos e suas formas de aprender, de se lettrar.

As variadas formas de “voar” e os diferentes tipos de pássaros são representados aqui pela escola e por seus alunos. A escola com suas múltiplas culturas – os voos – os alunos, com seus diferentes tipos de interesses – os pássaros –, e a relação que vem sendo construída de voos e de pássaros em

direção à educação e aos adolescentes têm sido fator determinante para minha formação docente e humanística.

Acredito que é possível voar em diferentes posições e de diferentes formas, que o percurso poderá ser traçado de acordo com as possibilidades dos pássaros e que o importante é chegar ao destino, independente do estilo que foi escolhido com o pressuposto de que todos conseguirão chegar, de que todos poderão aprender, como acredita Paulo Freire. Posso dizer que também acredito na educação como “alimento” fundamental para o ser humano, e foi essa crença que me impulsionou e me impulsiona a fazer minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Portanto, minha vida profissional sempre foi na educação. Desde que comecei a trabalhar, sempre foi com a educação e para a educação. Faço isso com afinco, dedicação e amor, por acreditar nas possibilidades que obtive com ela. Minha atuação iniciou na rede privada, mas, posteriormente, ingressei na rede pública.

E foram as reflexões que fiz ao longo da docência que instigaram meu interesse em pesquisar como estão sendo desenvolvidos o letramento e o multiletramento na educação de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone – IFS. Esse desejo decorre da minha própria trajetória profissional e da necessidade de contribuir com a produção do conhecimento nesta área, que mais adiante irei descrever com mais detalhes.

Meus voos na educação pública iniciaram em 2000, quando fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC de Belém, no cargo de professora, e assumi uma turma de Jardim I, em uma Unidade de Educação Infantil de Icoaraci. Posteriormente, quando concluí a graduação em Pedagogia – Educação Especial, fui compor a equipe técnica de Educação Especial da SEMEC/Belém, no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nessa equipe, desenvolvi e desenvolvo atividades na área de formação, avaliação e assessoramento dos espaços escolares com alunos com deficiências e com seus professores.

Já em 2008, ingressei na Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, órgão em que passei a realizar trabalhos na Coordenadoria de Educação Especial do Estado – COEES, na Diretoria de Ensino Fundamental – DEINF, no Programa PROINFANTIL, no Programa de Formação Continuada de professores ribeirinhos do Marajó, parceria SEDUC-MEC, e na coordenação pedagógica de escolas da rede estadual. Portanto, grande parte da minha atuação, tanto na SEMEC/Belém quanto

na SEDUC/PA, foi de formadora, no trabalho técnico que implica assessorar professores nas escolas e planejar cursos de formação continuada.

Ainda como parte de minha formação, procurei alçar voos no aperfeiçoamento de minha profissão por meio de duas pós-graduações, sendo uma em Gestão Educacional, realizada na UEPA, cujo título da monografia é *Gestão Democrática na Escola Cabana* (MAIA, 2004), e outra na UFPA, em Educação Infantil, tendo como título da monografia *Projeto Parque Ecológico Infantil no Bosque Rodrigues Alves/Jardim Botânico da Amazônia Belém/PA: uma proposta de Educação Ambiental?*(MAIA, 2007).

À medida que os anos passavam, algumas práticas me incomodavam e muitas vezes me indignavam, práticas relacionadas a formas que pouco promoviam o desenvolvimento das crianças. Muito pelo contrário, as desestimulavam.

Movida por essas situações, fui consolidando minha afinidade e meu desenvolvimento com crianças e adolescentes que tinham uma maior dificuldade em aprender o que era ensinado na escola, que tinham dificuldade em adquirir o código escrito conforme as atividades de letramento que lhes eram oferecidas.

Durante minha atuação nas escolas, busquei pesquisar algumas iniciativas que promovessem uma maior aprendizagem nos alunos, particularmente, que considerassem o que eles já sabem, suas possibilidades de adquirir e usar a linguagem, o que remete, particularmente, à forma de se comunicar das pessoas deficientes e de como trabalhar a leitura e a escrita para que as usassem eficazmente no seu cotidiano, de forma crítica, para a compreensão da realidade imediata.

Por todas essas questões, fui buscando leituras, construindo hipóteses e fazendo intervenções para contribuir com a construção de alternativas de trabalho com crianças e adolescentes que tinham cegueira, deficiência intelectual, surdez, autismo e outras que eram encaminhadas ao AEE da escola que eu assessorava.

Os cursos na área da educação e a minha própria vivência enquanto formadora sempre me estimularam a buscar conhecimento e qualificação e assim contribuir no processo de formação das pessoas com quem trabalho.

Isso porque, nas palavras de Paulo Freire,

educador e educandos, lado a lado, vão transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. É impossível tornar-se um professor crítico, aquele que é mecanicamente um memorizador, um repetidor de

frases e ideias inertes, e não um desafiador. Pensa mecanicamente. Pensa errado. A verdadeira leitura me compromete com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito (1996, p. 26).

Portanto, professores e alunos são construtores do conhecimento. E desviar o percurso de práticas que historicamente foram e são reproduzidas pela ideologia dominante é um desafio. Nesse contexto, ideologias que defendem o professor como mero “repetidor mecânico”, como mero “depositador” de seus conhecimentos, devem sempre ser combatidas. A educação, para Freire, rompe com essa ideologia ao propor um processo dialógico entre professores e alunos.

Acreditar que alunos e professores são permeados de subjetividades e de experiências e que isso deve ser utilizado no ensino é um dos fundamentos desta pesquisa para defender um letramento fundado no dialogismo, no respeito às diferenças e na alteridade. As práticas que valorizam e respeitam as diferenças me convidam a construir percursos que apontem para essa direção.

Durante o período em que estive atuando na Educação Especial, foi possível observar as lacunas que ainda estão à espera de outros olhares que possibilitem conceber a escola como um espaço verdadeiramente democrático. Ao longo dos anos, aprendemos que a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação de todos, indistintamente, adotando novas práticas pedagógicas. Sabemos que não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola, com interesses de várias ordens e aspectos.

A inclusão das pessoas é um desafio a ser encarado com seriedade, responsabilidade e respeito por todos os setores da sociedade. A escola não está fora dessa realidade. As pessoas com deficiência, em muitas situações, ficam do lado de fora da escola, mesmo tendo seus direitos garantidos nos documentos oficiais.

O que sempre me chamou a atenção e incomodou foram as questões relativas ao letramento e ao uso das práticas pedagógicas e das múltiplas linguagens, que posteriormente conheci com o título de multiletramento. Falarei ao longo de toda a dissertação sobre esse tema.

Ressalto que, durante os momentos de acompanhamento e assessoramento às escolas em que trabalho, sempre percebi a necessidade de explorar o processo de letramento das crianças surdas pautado nas suas formas de comunicar, por meio

da Língua Brasileira de Sinais ou, simplesmente, Libras, nomenclatura com a qual será identificada aqui por diante.

Durante os anos em que estava ministrando aulas para as crianças e os adolescentes, busquei desenvolver diferentes estratégias em sala de aula para facilitar a compreensão dos alunos. Procurava estimular as aulas com pesquisa em revistas, jornais, livros, na internet, receitas culinárias, releitura de imagens, contação de histórias, fantoches, teatro, dança, músicas e outras linguagens. Fazia tudo isso muito intuitivamente, tendo a certeza de que dessa forma as possibilidades de desenvolvimento e a construção do conhecimento poderiam ser mais dinâmicas, prazerosas e efetivas.

Já fazia uso de múltiplas linguagens ou múltiplas semioses sem saber o que era multiletramento. Com o passar dos anos, saí da sala de aula e iniciei o trabalho com a formação de professores do AEE. Fazendo as formações, buscávamos – eu e a equipe com quem trabalhávamos –, desenvolver formas, metodologias que pudessem sair da maneira formal e tradicional usada para ensinar crianças – a partir de unidades mínimas como a letra, a sílaba, a palavra descontextualizada –, e, mais importante que isso, que pudessem alcançar a todos.

Nesse período (2011), conheci o conceito de multiletramento e me interessei por estudar o assunto e, ao ingressar no Mestrado, pude consolidar o estudo. Desta forma, construí minhas incursões e meus voos sobre o tema.

O ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, foi a oportunidade que busquei para pesquisar, de maneira científica, os saberes relacionados ao letramento e ao multiletramento na educação de crianças surdas.

As aulas e os debates realizados durante o Mestrado sustentaram e impulsionaram meu olhar sobre a necessidade de teorizar, problematizar e pesquisar o tema de maneira que respeitasse o cuidado ético e científico que a pesquisa necessita.

O cuidado com a pesquisa, com o *lócus* e com os sujeitos foi uma preocupação que permeou este estudo. As interferências que seriam realizadas ao longo do trabalho foram pensadas e planejadas, a partir da reflexão sobre o(s) Outro(s). Nada foi imposto ou realizado à revelia das pessoas que estavam envolvidas, respeitando a dimensão ética e a alteridade como princípios fundamentais do fazer científico, pois, temos consciência de que:

a problemática da relação cognitiva entre sujeito e o objeto, um campo específico da filosofia, não é estranha à pesquisa educacional; pelo contrário, em toda pesquisa se supõem, dentre outros pressupostos, estes: a) a primazia do objeto ou do sujeito, ou mesmo a ênfase da relação entre eles; b) a consideração ou não de recortes ou rupturas do objeto com relação ao seu contexto ou entorno; c) a compreensão do objeto do conhecimento com o todo e suas articulações com suas partes constituintes (GAMBOA, 2012, p.138).

A delimitação do campo da pesquisa, suas especificidades e suas metodologias foram constituídas de etapas demarcadas ao longo das construções ontológicas e epistemológicas proporcionadas a partir das aulas do Mestrado, nos debates em sala e nas reflexões advindas das discussões teóricas acerca dos autores que discutem pesquisa em educação, metodologia, multiculturalismo, letramento, multiletramento e surdez.

Foram várias as etapas de levantamento bibliográfico e de investigação do estado da arte sobre a temática desta pesquisa. No primeiro momento, realizamos uma pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores: **letramento, multiletramento, letramentos múltiplos, múltiplas semioses e surdos**. Os resultados encontrados nesse levantamento são apresentados na Seção 3 desta dissertação, a qual descreve o processo de construção desta pesquisa.

Diante das informações coletadas sobre os possíveis trabalhos que envolvem a temática do **letramento** e do **multiletramento na educação de crianças surdas**, confirmamos a importância da investigação científica a propósito da temática em questão para contribuir com a produção acadêmica no âmbito educacional e, dessa forma, indicar dados que possam colaborar com as práticas de construção do conhecimento de crianças surdas.

Assim, esse levantamento remete-nos à percepção de que a escolha dessa temática é bastante relevante no contexto escolar amazônico. Como o trabalho com o letramento e o multiletramento pode ser considerado a partir de práticas pedagógicas que embasem as ações em sala de aula, tais práticas têm o potencial de tornar a aprendizagem dos alunos surdos significativa para seu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Ao optar por estudar as formas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas do Ciclo I, procuramos pesquisar, refletir e registrar as formas

como essas práticas estão sendo empregadas e até que ponto podem ou não contribuir para a construção dos conhecimentos de modo mais acessível e respeitoso para com o Outro.

Os estudos sobre multiletramento, no que se refere a diferenças culturais, produção do conhecimento e diversidades de linguagens, apontam para algumas características:

eles são interativos; mais que isso, colaborativos; 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]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Considerando essas características e sua aplicabilidade no universo escolar da Amazônia, este estudo analisa as experiências realizadas no Instituto Felipe Smaldone (IFS), instituição sem fins lucrativos que atende crianças e jovens surdos, oferecendo programas assistenciais e educacionais que visam ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional, espiritual, assim como à inclusão escolar e social da pessoa surda (IFS, 2014).

A constituição do referencial teórico deste estudo foi embasada nos estudos de autores como Freire (1985; 1993; 2001; 2004), Street (2014), Rojo (2009; 2012; 2015), Flusser (2010), Kleiman (2005), que trabalham a temática da construção do conhecimento de alunos a partir de conceitos variados, os quais perpassam por processos e concepções sobre escrita, letramento e multiletramento. Analisamos, também, em proporção menor, outro fator que está na gênese de toda a discussão proposta nesta pesquisa: a cultura e suas diversas facetas – o multiculturalismo.

Rojo, em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão escolar* (2009), afirma que “os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros também diferenciados”. Isso porque o mundo atual exige pessoas que tenham autonomia e sejam capazes de refletir frente a suas dificuldades e fragilidades, que possam resolver situações conflituosas, respeitando as diferenças entre os seres humanos.

Segundo Bentes (2012), uma prática fundamentada no multiletramento utiliza-se de uma variedade de linguagens e de modos de significação, uma variedade de recursos de ensino para diferentes fins, tanto culturais quanto de ensino, sejam

textos escritos, sejam orais, gestuais, corporais, gravuras, ou em língua de sinais, e/ou em ambientes digitais.

Acerca do trabalho com o multiletramento, Rojo (2012, p.21) afirma que “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, impressa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. Como o trabalho com o multiletramento é uma forma de transgressão à norma imposta, em que a leitura e a escrita são ensinadas por meio de metodologias que historicamente trazem consigo práticas que priorizam e que privilegiam os conteúdos e os interesses das classes dominantes e do eurocentrismo.

Ainda segundo Rojo,

a lógica dos multiletramentos permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (2012, p.24).

A possibilidade de utilização de variadas formas de ensinar, valorizando as múltiplas linguagens, pode possibilitar a inclusão, considerando as concepções de educação dos professores e dos espaços educativos. Dependendo da situação, descentraliza as oportunidades de aprendizagem de uma, duas ou mais formas de aprender a ler e escrever.

No entanto, para que se possa falar em uma escola que respeite as diferenças, há uma tarefa árdua a ser cumprida. Primeiramente, é preciso investigar o que está sendo colocado em prática pela escola e, posteriormente, analisar o resultado dessa *práxis*, mapear o que os professores trabalham no cotidiano escolar e (re)avaliar, junto com eles, a proposta que tem sido construída, pautada no respeito às diferenças.

Portanto, a intenção desta pesquisa não é somente apresentar dados e dizer que o letramento e o multiletramento pautado no multiculturalismo crítico irão ser os “redentores” de todas as situações de exclusão presentes na escola. Este estudo aponta os resultados que serão alcançados com a utilização de variados tipos de linguagens no processo de construção do conhecimento de crianças surdas que estão no Ciclo I. Esta pesquisa expõe dados e informações sobre essa abordagem que está sendo trabalhada junto a esses alunos, com o intuito de construir conceitos balizados principalmente na valorização das múltiplas linguagens, das

múltiplassemioses e das múltiplas culturas, que, muitas vezes, são “esquecidas” pelo trabalho escolar.

Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais no contexto social dos ouvintes, as interações sociais e as diversas linguagens do mundo, juntamente com a influência da tecnologia – imagens, textos digitais, hipertextos –, contribuem com as práticas sociais dessas crianças.

A nossa pergunta científica busca responder as questões: **Quais as práticas de letramento e multiletramento estão presentes na educação de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas educativas de letramento e multiletramento efetivadas com as crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone.

Em consonância com o objetivo, a pesquisa apresenta as seguintes questões norteadoras: Quais as concepções de letramento e multiletramento utilizadas pelos do IFS? Quais práticas pedagógicas trabalhadas ao longo da história na educação de crianças surdas no IFS?

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: a) caracterizar as concepções do letramento e do multiletramento do IFS; b) elaborar um percurso histórico das práticas educativas trabalhadas no IFS.

Tais questionamentos justificam-se pelo fato de que os projetos e as práticas escolares inclusivos nessa área têm se revelado insuficientes. Levantar os debates e a participação dos sujeitos interessados é ação importante, assim como as pesquisas, para que apontem possíveis caminhos para a construção da educação de surdos.

Por tudo isso, consideramos relevante fazer um estudo sobre essa nova proposta adotada no Instituto Felipe Smaldone (IFS), que, a partir de 2012, passou a desenvolver e a assumir essa prática intitulada multiletramento. Antes, a ação pedagógica do Instituto era planejada de acordo com as datas comemorativas dos referidos meses do ano. Por exemplo: em fevereiro, era trabalhado o carnaval; em março, o dia da mulher; em abril, o descobrimento do Brasil, o dia do índio e o dia de Tiradentes; em maio, o planejamento era pautado na festa das mães; em junho, as festas juninas, e assim por diante. As datas comemorativas, segundo informações obtidas na escola, eram trabalhadas com o fim de desenvolver nos alunos,

principalmente, a leitura labial e a chamada “empostação” dos fonemas da Língua Portuguesa.

Após alguns estudos, reuniões, formações, debates entre direção, entre a equipe da coordenação pedagógica e os professores, foi decidido pelo coletivo escolar que seria adotado, a partir do ano de 2012, o trabalho com o multiletramento. Para tanto, foram realizados alguns estudos sobre o tema, e assim a instituição iniciou a mudança do seu planejamento. A partir de então, o IFS passou a trabalhar com os diferentes gêneros textuais, com as sequências didáticas e com o uso das diferentes linguagens e semioses.

O uso dessas práticas pedagógicas passou a ser incentivado e propagandeado, supondo-se que, com essa “nova” forma de trabalhar, as crianças e os adolescentes adquiririam diversas linguagens, ampliando a sua possibilidade de ler variados tipos de textos – como os textos visuais, os escritos, os em Libras –, aumentando suas chances de *voar*, de superar uma aprendizagem que antes *cortava-lhes as asas, os voos*.

A defesa dessa mudança ocorreu com base nos seguintes argumentos: a) a escola para surdos deve estar voltada para a construção de um sujeito que supere a simples acumulação de informações e a repetição mecânica; b) o aluno surdo aprende quando o conhecimento tem significado, quando ele consegue entender “para que servem” o ler e o escrever, e, desse modo, comunicar-se (IFS, 2014).

Além disso, tal mudança levou em consideração qual a utilidade desses conhecimentos na vida do estudante, no seu contexto social. A hipótese que temos é a de que o trabalho com as múltiplas linguagens no IFS favorece a amplitude das possibilidades de construir significados e de correlacionar os conhecimentos com a vida em seu contexto social.

Objetivo ainda contribuir com o rompimento da dissociação entre teoria e prática que persegue a educação. Para refletirmos um pouco sobre essa questão, trago as reflexões que Fazenda vem desenvolvendo ao longo da sua caminhada de pesquisadora:

Um aspecto que venho considerando refere-se ao fato de que as questões do cotidiano de uma sala de aula, de uma escola, de um organismo administrativo ou técnico da educação vêm sendo vivenciadas por seus atores, sem merecer o devido registro ou análise – nesse sentido, milhares de experiências bem-sucedidas perdem-se no tempo. Essa ausência de registro gera o total desconhecimento por parte dos que estão exercendo a

prática pedagógica, e com isso a necessidade de sempre precisarem partir da estaca zero em seus projetos de trabalho de ensino (FAZENDA, 2010, p.88).

Desenvolvemos esta pesquisa para contribuir com os estudos, os registros e a divulgação das práticas pedagógicas que estão sendo realizadas utilizando o letramento e o multiletramento na educação de crianças surdas, além de disponibilizar para todos os interessados dados referentes ao trabalho que está sendo realizado com as crianças e os jovens surdos no IFS.

A investigação de práticas que utilizam as múltiplas linguagens instiga a pesquisa, vislumbra as possibilidades de disseminar os resultados, a fim de que sejam avaliados, problematizados e consultados pelos educadores que trabalham nessa direção.

Para tanto, este texto foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, temos a introdução, em que são apresentadas motivações pessoais, inquietações científicas, justificativas, questão problema e os objetivos que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa; na segunda seção, são expostos a metodologia e os caminhos percorridos; na terceira, o percurso histórico do IFS; no quarto, o levantamento do estado da arte em relação à temática, às construções epistemológicas sobre letramento, multiletramento e multiculturalismo; na quinta seção, as análises da pesquisa, com cenas escolhidas; e, por último, as considerações finais desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo (FREIRE, 1999, p. 32).

Como Freire (2011) nos leva a refletir acerca do fato de a pesquisa ter que estar intimamente relacionada ao ensino, o educador, ao realizar suas pesquisas, busca responder a indagações e a questionamentos que podem contribuir com a sua prática pedagógica e assim construir e reconstruir suas indagações relacionadas à sua *práxis*.

Esta seção apresenta, primeiramente, o caminho que foi trilhado para responder às questões suscitadas na introdução, a partir da exposição da abordagem, dos métodos e das técnicas escolhidos para coletar as informações necessárias para a análise a que esta pesquisa se propõe.

Tratamos também do *lócus* – o Instituto Felipe Smaldone –, assim como das etapas que foram realizadas para a elaboração desta dissertação, destacando as fases vividas na pesquisa de campo e as questões éticas.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O presente estudo está pautado na abordagem qualitativa, que possibilita ao pesquisador estudar os fatos a partir da realidade histórica e social, situando o objeto com o meio em que está inserido. Na pesquisa qualitativa, a realidade social ocupa um lugar importante, uma vez que busca as interações entre as pessoas, as linguagens, a comunicação, a organização do trabalho, entre outros elementos que estão implícita ou explicitamente relacionados ao objeto de pesquisa.

Segundo Chizzotti,

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2009, p.79).

Considerando a abordagem e o perfil da pesquisa, sua intencionalidade e o contexto multicultural em que está inserido o objeto de estudo, a abordagem qualitativa atendeu as necessidades desta investigação, pois investigamos as cenas de letramento e multiletramento que envolvem os professores do projeto “Dinamizando com as linguagens”, que ocorreu com os alunos do Ciclo I – 3º ano, do IFS.

Na pesquisa qualitativa, a cultura adquire um destaque especial, uma vez que aponta dados para além do que é visto e descrito. Portanto,

deve-se levar em conta que o significado cultural nem sempre é explícito e manifesto, mas muitas vezes encontra-se latente ou implícito, e precisa ser explicitado pelo pesquisador. Por isso, a pesquisa qualitativa não pode se restringir aos fenômenos descritos entendidos como “fatos objetivos”, manifestadamente observáveis, mas deve reconstruí-los em suas implicações latentes e em seus pressupostos não revelados de imediato (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.29).

É importante destacar a função do pesquisador na pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2009), o pesquisador deve ter uma atitude aberta, que possibilite sua participação nas práticas do seu *lócus*, na partilha da cultura, das percepções e das experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam. Daí a justificativa para o uso da abordagem qualitativa na pesquisa em questão, justificada pelo “casamento” que existe com o objetivo do estudo.

Nesta pesquisa, foram utilizados alguns termos próprios de outras áreas do conhecimento, os quais não são específicos da educação, como: **cenário** e **cena**. Para que fique claro em que contexto são utilizadas essas palavras e suas devidas definições, elas recebem aqui a devida conceituação.

Cenário é o espaço físico, com todas as suas características e suas nuances, no qual aconteceram as cenas que aqui são retratadas com a sequência de momentos que a serem analisados. Isso porque

educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais, em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo (BRANDÃO, 2002, p. 26).

O cenário escolhido foi o IFS, mais especificamente as cenas de letramento e multiletramento que aconteceram com os professores e os alunos do projeto “Dinamizando com as linguagens”, que constituem um contexto histórico e social repleto de significados, sentidos, subjetividades, intencionalidades, que marcam o processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas nessa instituição.

Cenas, por sua vez, segundo Luz, se “define como um dispositivo narrativo-analítico”(2013, p.76), no mesmo acontecimento. Infere-se que podem servir, nesta pesquisa, para estudar os momentos que aconteceram na sala de aula do IFS.

As cenas de letramento e multiletramento a que esta pesquisa se reporta são os “dispositivos narrativo-analíticos” que foram retirados das práticas em que as observações foram realizadas. Essas cenas envolvem práticas das professoras do projeto “Dinamizando com as linguagens”, que ocorreu com os alunos do Ciclo I - 3º ano.

Por meio dos procedimentos e técnicas de pesquisa explicitados aqui, intentamos desvelar alguns pontos específicos das práticas de duas professoras que, supostamente, fazem uso do letramento e do multiletramento em suas atividades de sala de aula.

Os dados coletados são interpretados considerando as relações e as experiências dos sujeitos envolvidos, o mundo no qual a escola está imersa e todas as nuances que circundam essa realidade, respeitando suas características, seus instrumentos, os procedimentos escolhidos para o estudo, ou seja,

análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO,2008, p. 27).

2.2 O DIÁRIO DE CAMPO

Segundo Marconi e Lakatos (2011), a **pesquisa de campo** é aquela que tem como objetivo investigar um problema, por meio da busca de informações, conhecimentos, para obter respostas para determinada questão ou hipótese, ou mesmo descobrir relações entre objetos ou fenômenos.

A pesquisa de campo ora desenvolvida se constituiu por meio da **observação participante** e de **entrevista semiestruturadas**. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a observação se constitui em uma técnica em que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada”.

Para observação, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o **diário de campo** (Figura 01), que é um instrumento de registro de dados. Sempre que chegava ao Instituto registrava as cenas que aconteciam.

O registro das observações no diário de campo foi técnica fundamental na coleta dos dados, para subsidiar a análise das cenas. Com as informações registradas no diário de campo foi que pudemos coletar os registros das aulas, que chamamos de “cenas da pesquisa”.

Figura 1: Diário de campo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os dados das observações, ou seja, os registros do diário de campo, ocuparam um lugar de destaque, por propiciar e identificar dados, comportamentos que favorecem um contato maior do pesquisador com a realidade.

Durante as anotações dos registros, houve várias ideias e opiniões que “brotaram” sobre o tema, as quais me impulsionaram a analisar a complexidade do assunto e a necessidade de delimitação da pesquisa para responder à problemática proposta e suas interfaces, com seus objetivos e suas questões norteadoras.

A observação permitiu o contato direto com as situações do cotidiano da escola, e, em alguns momentos, fui chamada para realizar palestras sobre o tema

“letramento e multiletramento”, ou mesmo sobre a organização do trabalho com as crianças surdas.

Durante a pesquisa de campo realizada no IFS, participei de diferentes atividades realizadas. Isso porque

ao garantir a aceitação no campo, o pesquisador terá acesso a dados e informações. Poderá participar das mais diferentes atividades. Isso garantirá sua participação no contexto mais amplo e o acesso privilegiado. Esse processo de negociação deve envolver uma relação de confiança. Ética e compromisso com o que se vê e ouve (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.30).

O pesquisador é um sujeito estranho no *lócus* da pesquisa e deve ter consciência disso. Logo, a sensibilidade e a sensatez são características relevantes neste momento da pesquisa. Afinal, foram abertas as portas da escola para uma “pessoa” que não faz parte desse universo e do seu dia a dia.

2.3 ENTREVISTA

A entrevista semiestruturada foi o outro instrumento utilizado para coleta dos dados. Esse tipo de entrevista, “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistador” (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.46).

Os participantes das entrevistas assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que

garante à pessoa participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa participante da pesquisa (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 46).

As entrevistas foram realizadas com perguntas que foram respondidas e gravadas, para posteriormente serem transcritas e analisadas. As entrevistas são utilizadas na Seção 4, que trata do histórico do IFS.

Todos os envolvidos aceitaram participar das entrevistas; as perguntas versaram sobre os seguintes temas: formação, tempo de atuação na educação,

formas do trabalho pedagógico, histórico da instituição, letramento, multiletramento e surdez.

Nesse sentido, a entrevista é um instrumento

relevante para obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, na medida em que essa, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, destaca o sujeito, que tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significado (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.38).

Ao longo da pesquisa, foram selecionadas as entrevistas que realmente tinham relação com o objeto de estudo, pois algumas perpassavam por ele, mas não estavam diretamente relacionadas entre si. Esse material sobressalente será arquivado para futuros trabalhos que se pretende realizar sobre o tema.

As relações que são estabelecidas com a utilização da entrevista como técnica permeiam o campo da subjetividade e, principalmente, da confiança. A predisposição em socializar informações do entrevistado e o trato do pesquisador são posições que merecem uma dose de respeito e responsabilidade com a pesquisa.

Os entrevistados foram as professoras que trabalham no projeto “Dinamizando com as linguagens”, uma assistente social e uma Irmã que trabalha no IFS. Os critérios para escolha das pessoas que participaram da entrevista foram os seguintes: a) concordar em participar da entrevista; b) trabalhar com a faixa etária escolhida para a pesquisa; e c) desenvolver atividades com os diferentes gêneros textuais e com as múltiplas linguagens.

2.4 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

O levantamento documental é o conjunto de informações reunidas através de fontes diversas, como jornais, revistas, diários, livros, atas que possuem uma relação com o objeto que está sendo pesquisado; fontes que irão auxiliar a construção da pesquisa.

Geralmente, essa é uma etapa da pesquisa que precede todas as demais, pois caracteriza-se pelo “levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes

primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.157).

Na pesquisa no IFS, foram reunidas informações sobre as atividades que eram desenvolvidas com as crianças surdas, por meio dos documentos da escola, proposta pedagógica, projetos escolares e nos registros de textos ou das imagens que eram localizados no decorrer do trabalho de pesquisa. Esses documentos são analisados na Seção 4, que trata do histórico do Instituto e do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Durante a pesquisa, foi preciso recorrer a alguns documentos da escola para fazer levantamento de informações e dados. Foram eles: Projeto Político-Pedagógico, histórico do IFS, histórico da fundação da congregação e projeto “Dinamizando com as linguagens”.

2.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes diretos da pesquisa foram as professoras que trabalham no projeto “Dinamizando com as linguagens” e as crianças do Ciclo I – 3º ano. Porém, ao longo da permanência no Instituto, houve contato com outros profissionais que também colaboraram indiretamente com o trabalho, como a coordenação pedagógica, a psicóloga e a direção da escola¹.

Para a análise, as observações foram realizadas com as professoras do projeto “Dinamizando com as linguagens” e com o grupo de alunos do Ciclo I – 3º ano que constituem os participantes da pesquisa, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Sujeito da pesquisa
Regina	48	Feminino	Licenciatura plena em língua portuguesa
Yasmin	48	Feminino	Licenciatura em Letras Libras
Alan	9	Masculino	Aluno do Ciclo I- 3º
Bia	10	Feminino	Aluna do Ciclo I- 3º
Carol	10	Feminino	Aluna do Ciclo I- 3º
Davi	9	Masculino	Aluno do Ciclo I- 3º
Eva	9	Feminino	Aluna do Ciclo I- 3º
Fábio	10	Masculino	Aluno do Ciclo I- 3º

Fonte: Elaboração própria, 2015.

¹ Estas colaborações estão presentes na Seção 3.

Da necessidade de delimitação da pesquisa, focamos no projeto “Dinamizando com as linguagens”, desenvolvido pelas duas professoras que trabalham no IFS. Os alunos, no total de seis, frequentam o projeto nos dias estipulados no horário escolar, às quartas-feiras. Os alunos de todas as turmas têm um horário semanal, para participarem das atividades que lá são desenvolvidas, as quais, em sua maioria, fazem uso dos gêneros textuais e das múltiplas linguagens.

O projeto busca

um trabalho pedagógico dinâmico, lúdico e diferenciado com procedimentos, objetivos e materiais didáticos acessíveis que estejam mais próximos da realidade do aluno surdo e tem como propósito principal, explorar as diferentes linguagens que favoreçam sua aprendizagem em L1 (língua de sinais) e L2 (língua portuguesa escrita) (IFS, 2013, p.2).

Seu objetivo principal é

proporcionar ao aluno surdo a exploração das diferentes linguagens através do lúdico, favorecendo sua aprendizagem em L1 e L2 e que esse conhecimento possa desenvolver-se crítica, responsável e construtivamente nas diferentes situações sociais, utilizando sua linguagem como forma de expressão e cidadania (IFS, 2013, p.3).

As professoras que trabalham no projeto desenvolvem as atividades considerando a faixa etária dos alunos e suas maiores dificuldades, principalmente no que se refere à leitura e à escrita da Língua Portuguesa, como consta na justificativa do projeto: “a criança surda encontra-se em desvantagem em relação à criança ouvinte, pois a mesma tem facilidade nesta comunicação verbal” (IFS, 2013, p.2).

Existe uma preocupação com as especificidades do trabalho com a surdez, uma vez que os alunos são estimulados, por meio de atividades que valorizam tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa. Como metodologia para as atividades do projeto “Dinamizando com as linguagens”, foram usadas as seguintes estratégias:

Contação de história explorando a linha do tempo e identidade; Leitura de gibis e fábulas; Brincadeiras com parlendas e cantigas de roda; Dramatização em Libras; Filmes em classe; Pesquisas na internet; Jogos educativos; Brincadeiras educativas explorando os gêneros textuais; Leitura dinâmica em libras dos gêneros textuais selecionados (IFS, 2013, p.3-4).

As atividades realizadas envolvem a Língua Portuguesa, a Libras e os gêneros textuais. As estratégias, como constam no projeto, são diversificadas, o que pode favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos que estão nessa fase de formação e de construção do conhecimento.

Conforme observação feita, outros professores da escola também desenvolvem seu planejamento diário com atividades que envolvem o letramento e o multiletramento. Com isso, na sala de aula, ocorrem atividades que estimulam o processo de leitura e escrita, utilizando não apenas a linguagem oral e a escrita, mas também a Libras, as imagens, o teatro, a dança, as artes visuais no ensino do aluno surdo.

A Figura 2 comprova isso. Essa figura mostra o alfabeto que é trabalhado na sala de aula regular do Ciclo I – 3º ano, que explora as formas de linguagem na Língua Portuguesa – letras bastão e cursiva – e em Libras, demonstrando que existe uma preocupação em explorar a língua materna do surdo, a Libras e a segunda Língua, que é a Língua Portuguesa.

Figura 2: Sala de aula do Ciclo I – 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal.

A turma do Ciclo I – 3º ano foi a escolhida para a observação da prática pedagógica. São crianças de nove a dez anos de idade, que possuem a rotina diária

dividida da seguinte forma: aulas na sala regular de ensino, com a professora regente, aulas de música, aulas de educação física, aulas no projeto “Dinamizando com as linguagens”. O grupo de crianças do Ciclo I – 3º ano foi escolhido pelo fato de serem crianças que estão na faixa etária correspondente à alfabetização, crianças que já conhecem o alfabeto e estão em contato diário com as práticas de leitura e escrita.

Algumas crianças passam o dia todo no Instituto, no regime de semi-internato, recebem o trabalho de desenvolvimento da escolaridade e também acompanhamento médico e social. Essas crianças são selecionadas previamente, de acordo com a renda, o risco social e a distância entre a residência e a escola. Segundo as palavras da Irmão Círia, em média, no ano 2014,

estão em regime de semi-internato aproximadamente 46 alunos. Estamos no limite porque não temos espaço. No total tem 172 alunos. Os alunos, a partir do primeiro ano, eles passam a ficar no que hoje em dia nos chamamos de tempo integral, na nova linguagem. Eles têm toda uma organização dos horários, para educação física, natação, sala de leitura, brinquedoteca... agora nós estamos sem informática, aliás há um bom tempinho...quando dá 11h15 essa turminha desce, troca de roupa na sala de aula, almoça e depois eles sobem lá para o 4º andar para tirar um cochilo quando é 13h15, depois eles trocam de novo de roupa, se organizam para o turno da tarde, aí 17h15 eles saem (Entrevista oral com Ir. Círia, concedida em 15/04/2014).

Alguns fatores ajudaram no decorrer da pesquisa, dentre eles, o meu entendimento da Língua Brasileira de Sinais e a minha experiência em sala de aula. Mesmo não dominando com tanta agilidade a Libras, pude compreender, na maioria das vezes sem auxílio, o que os alunos estavam dizendo.

2.6 EM BUSCA DAS CENAS

Neste item da metodologia, trago alguns registros do período que passei em campo, para colher informações que registrei e que acredito serem relevantes para um entendimento maior da pesquisa de campo realizada.

No dia 21 de agosto de 2013, fui à primeira vez ao Instituto Felipe Smaldone, nunca havia entrado na escola, nem mesmo para visitar, porém existia um grande interesse em saber como era feito o trabalho lá. Dentre os questionamentos, fui instigada a saber como os professores faziam para se comunicar com as crianças

surdas, como eram as reuniões de planejamento, como eram os projetos desenvolvidos, como eram as festas na escola, se os pais participavam e se existia o envolvimento de todos da comunidade escolar.

Essas e outras questões permearam meus pensamentos antes e durante este momento inicial, despertando em mim um turbilhão de emoções que povoavam a minha cabeça com várias questões. Existia um grande desejo de saber as respostas para aquelas e para outras perguntas que iriam surgir ao longo da pesquisa.

Logo após o primeiro contato, solicitei, junto à UEPA, um documento de apresentação, para que eu pudesse levar para IFS e, assim, respaldar a pesquisa e os envolvidos nela. O documento foi assinado pela Universidade, pelo professor orientador da pesquisa e por mim, a pesquisadora. Outro documento utilizado foi o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para oficializar e garantir a clareza e a ética na pesquisa.

No dia previsto, oito de setembro de 2013, iniciei a pesquisa de fato. Quando cheguei à escola, por volta das 8 horas da manhã, a psicóloga que me atendeu na última conversa não estava presente e então o início foi meio tumultuado, porque ela era a pessoa que sabia que naquele dia eu deveria ter acesso aos espaços da escola para realizar as primeiras observações.

Aguardei por alguns minutos na portaria da instituição, cerca de uns 30 minutos, e fui informada que a psicóloga que havia me recebido havia tido um problema de saúde e não estava na escola. Fiquei apreensiva e por alguns instantes com receio de não poder iniciar a observação naquele dia.

Passando este momento, veio outra funcionária da escola, para quem eu tive que explicar o que pretendia fazer naquele dia. Ela autorizou minha entrada ao andar que dava acesso às salas de aula do Ciclo I. Ao chegar à sala de aula da professora Cristina, conversei com ela sobre o trabalho que pretendia realizar na escola. Fiz um apanhado geral do que gostaria que ela me ajudasse. Essa professora mostrou-se bem firme com os alunos e, em alguns instantes, ela falava fazendo uma expressão facial bem firme, para que eles atendessem o comando que estava sendo solicitado.

Nesse mesmo dia, conversei com a professora Maria, de outra turma do Ciclo I, expliquei como seria a pesquisa desenvolvida nas turmas. Notei que alguns alunos mostraram curiosidade com a minha presença na sala de aula.

Confesso que, ao chegar ao IFS, percebi uma infinidade de possibilidades de pesquisa. Sem dúvida, um espaço instigante de pesquisa, de muitas possibilidades, foi como se estivesse recebendo vários estímulos para fazer várias pesquisas. Fiquei um pouco agitada com tantas informações, porém tinha a certeza de que queria pesquisar o letramento e o multiletramento nas práticas pedagógicas com as crianças que estavam na alfabetização.

No IFS, trabalham nas salas de aula do Ciclo I sempre duas professoras, que geralmente ficam o dia inteiro com as crianças. Pela manhã, elas fazem atividades pedagógicas coletivamente e, à tarde, as atividades são realizadas com as crianças que ficam no regime de semi-internato, mas em caráter individual, fazendo um reforço dos conteúdos que foram trabalhados no período da manhã. Durante os outros momentos da pesquisa de campo, no período de 2013 a 2015, realizei as seguintes atividades: 1. Observação nas turmas do Ciclo I; 2. Participação na festa de encerramento do ano letivo; 3. Participação nas culminâncias de projetos e atividades realizadas com as turmas do ensino fundamental no auditório da escola; 4. Participação nas reuniões de pais; 5. Entrevistas com professoras, coordenadoras, direção da escola; 6. Participação da jornada pedagógica da escola e do encontro que a escola promove com as escolas regulares, nas quais os alunos são incluídos quando saem do Smaldone; 7. Coleta, organização e análise do material pesquisado sobre a escola e o multiletramento.

A discussão acerca da abordagem do multiletramento teve início quando a equipe de coordenação pedagógica, juntamente com as professoras do Smaldone, iniciou os estudos sobre o multiletramento. Esse diálogo inicial possibilitou à comunidade escolar aprofundar o debate sobre concepções de letramento e multiletramento que podem ser identificadas nas práticas educativas com crianças surdas no IFS. Isso fica explícito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que iremos detalhar na Seção 4.

Outro momento marcante durante a pesquisa foi o fato de ser chamada por uma professora do Ciclo I para ajudá-la com uma aluna surda que estava sentindo dificuldades em realizar suas atividades no caderno. Havia na ocasião várias páginas no caderno da aluna por fazer. Lembro-me deste momento com bastante emoção, uma vez que significou muito para mim. Eu me senti parte, mesmo que por um instante, do processo de alfabetização da aluna.

Mesmo presenciando cenas como essa, é importante ressaltar a necessidade do distanciamento do pesquisador, pois ele exerce influência sobre o grupo e vice-versa.

Conseguir a confiança do grupo foi importante para a investigação do objeto e à minha permanência, enquanto pesquisadora, no *lócus* da pesquisa, para que eu pudesse cumprir meu papel de investigar, problematizar e indicar dados sobre as práticas de letramento e multiletramento com as crianças surdas.

Durante as observações, pude participar e conhecer a prática dos professores do IFS, em vários momentos distintos. A grande maioria deles já trabalha com surdos há mais de cinco anos e planeja suas atividades utilizando mais de uma linguagem, fazem conexões com a dança, o teatro, a música, as imagens, as gravuras – para então trabalhar com a leitura e a escrita.

É válido ressaltar que, durante o período em que fiz a pesquisa de campo, pude transitar no Instituto, entrar nos espaços das aulas onde aconteciam as atividades com os alunos e professores que estava observando. Com alguns poucos professores, senti uma certa resistência em atender as solicitações que foram feitas. Nada que tenha comprometido o andamento da pesquisa de campo.

Realizei entrevistas com alguns professores, com a direção do IFS e com a coordenação pedagógica, para que eu pudesse completar ou extrair dados para realizar as análises da pesquisa. As pessoas, em geral, apresentam um certo incômodo ao saber que terão sua fala gravada para utilização das informações em uma pesquisa. Ao realizar as entrevistas, alguns questionaram se eu iria usá-las, perguntando: “*Você vai gravar minha voz?*”(Entrevista realizada com a professora Maria em 05/11/2014).

Durante o diálogo com a coordenação pedagógica e com as professoras, fui informada de que, no ano de 2013, a temática principal que estava sendo desenvolvida na escola com as crianças tinha como eixo central “multiletramento: diferentes maneiras de ler o mundo”. Elas me explicaram que, durante a execução do projeto, cada turma da escola elegeu um gênero textual para explorar. Aqui, vamos nos deter apenas no Ciclo I, no projeto “Dinamizando com as linguagens”.

No dia 27 de setembro de 2014, fiquei na sala do Ciclo I – 3º ano. Estavam presentes duas professoras da sala regular que dividiam o trabalho. As professoras demonstravam entrosamento, e os alunos estavam realizando uma atividade em folha. Nesse dia, havia aproximadamente umas 12 crianças realizando as

atividades. Elas demonstraram interesse e entendimento sobre o trabalho proposto, realizando-o com tranquilidade.

Um momento de observações aconteceu em outubro, mês em que a cidade vive fortemente o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. As comemorações nas escolas religiosas são intensas, uma vez que se trata de uma festa religiosa, tradicional. Nesse período, as crianças fizeram ensaios para a representação do Círio de Nazaré que eles realizam na escola por meio da dramaturgia.

Já nas observações do mês de novembro, mais precisamente no dia 27, cheguei à sala de aula, e as crianças estavam conversando sentadas no chão. A professora informou que era a nova turma, que estava se conhecendo, e que naquele momento não poderia me dar muitas informações. Os alunos, quando perceberam que eu estava na sala, me questionaram sobre o meu sinal. Observei que os alunos interagem entre si. Em seguida, o mesmo aluno foi me apresentando para as outras crianças, perguntando sobre o meu sinal e o delas. Não percebi desconforto com a minha presença em sala de aula.

No dia 04 de dezembro, cheguei à escola às 9 horas e fui recebida pela professora Rosa, responsável pela turma do Ciclo I – 1º ano. Ela informou que os alunos estavam no ensaio para a Festa de Encerramento e disse que eu poderia descer para observar as crianças no ensaio. Ao chegar à área externa da escola, as crianças estavam ensaiando com duas professoras, uma regente e outra de Educação Física, e uma irmã. Sendo que a segunda professora regente da sala estava observando como as crianças respondiam às solicitações da irmã e da professora de Educação Física. Elas estavam concentradas e, sempre que erravam algum movimento, a religiosa repetia para que eles fizessem corretamente.

Em dezembro de 2013, aconteceu a culminância do projeto “O Mundo Encantado da Literatura”. O encerramento aconteceu no Teatro Maria Silva Nunes, às 18h. Estavam presentes os alunos de todas as turmas, os pais e os responsáveis dos alunos, além de toda a equipe técnica e de apoio da escola e os convidados. O teatro estava lotado. Os alunos do Jardim I e do Jardim II entraram no palco apresentando o tema que haviam trabalhado durante o ano inteiro: a história “O Gato de Botas”. Logo em seguida, os alunos das turmas citadas entraram caracterizados com fantasias do “gato de botas” e dançaram a coreografia que haviam ensaiado durante a execução do projeto.

Após as turmas do Jardim, foi a vez da apresentação do Ciclo I, que foram os alunos foco da pesquisa. Eles dançaram a coreografia sobre a história da “Rapunzel”, que foi o texto trabalhado com a turma durante todo o ano de 2013. Os alunos estavam empolgados e demonstraram alegria e desenvoltura no momento da apresentação.

Na sequência, as outras turmas foram chamadas para a apresentação, até chegar a última, que foi a do 4º ano do ensino fundamental. Em seguida, aconteceram as danças do 2º ano, com a apresentação do “Pinóquio”, e do 3º ano, com o “Sítio do pica-pau amarelo”. Por fim, chamaram as mães dos alunos, para apresentar, em Libras, uma música que foi ensaiada com elas.

Ainda durante a culminância, chamaram os alunos que participaram do concurso de desenho, no qual foi escolhida a logomarca tema da festa, que estampava a camisa que os professores estavam usando, com o desenho que ganhou em 1º lugar. Foram premiados ainda os alunos que venceram o 2º e 3º lugares.

No intervalo entre uma apresentação e outra, procurei um outro lugar no teatro, para que pudesse observar mais de perto das crianças do Ciclo I. Como o teatro estava cheio, demorei um pouco para conseguir, mas, depois de um certo tempo procurando, sentei bem próximo aos alunos. Percebi o quanto as crianças estavam atentas às situações vivenciadas, independentemente da surdez. Notei grande vivacidade, percepção e intervenção das crianças nas situações vivenciadas; elas conseguiram demonstrar isso claramente através da comunicação, usando os sinais e a expressão corporal.

O grupo de professores do Instituto mostrou-se bastante envolvido na Festa de Encerramento. Fiquei muito emocionada com a apresentação das crianças, que demonstraram muita satisfação e alegria na festa de encerramento, e, o mais importante, elas trabalharam um tema referente a determinado gênero textual, com diferentes linguagens, o que ampliou o acesso ao entendimento e a compreensão dos conteúdos trabalhados no decorrer do ano com os gêneros textuais escolhidos.

Após o recesso escolar, retornei para a escola já no ano de 2014 e participei da reunião de pais, na qual foi apresentada a proposta de trabalho do novo ano letivo. Dela participaram direção, coordenadoras pedagógicas, intérpretes e pais e responsáveis.

O Projeto Político-Pedagógico do ano de 2014 teve como tema central “Brasil: diversas culturas, diferentes Leituras”. O trabalho foi pautado no multiletramento e nas sequências didáticas.

Num segundo momento da reunião, os responsáveis saíram do auditório e foram para as respectivas salas dos seus filhos, pois seriam explicados assuntos referentes a cada um. Quando chegamos à sala do Ciclo I – 2º ano, das professoras Marina e Maria, os responsáveis foram convidados a sentar à mesa de seus respectivos filhos, que estavam identificadas com o nome completo em português e em Libras. Em seguida, as professoras começaram a tratar de assuntos referentes à rotina da sala de aula e aos aspectos individuais de cada criança da turma. Os pais e responsáveis mostraram-se atentos e participativos na reunião.

No dia 18 de março de 2014, a professora Yasmin marcou para que eu pudesse observar seus alunos no citado projeto “Dinamizando com as linguagens”. Esse projeto é coordenado por duas professoras, sendo que uma é ouvinte e a outra é surda, as duas professoras sempre trabalham juntas as temáticas propostas no PPP.

O entrosamento das duas professoras no planejamento das atividades e a compreensão que elas fazem da importância da troca de conhecimentos é fundamental para que os alunos surdos possam construir o conhecimento sobre a L1 e L2, que é pré-requisito para que o surdo desenvolva sua escolarização de maneira respeitosa às suas características enquanto pessoa, sem roubar-lhe o direito de aprender as duas línguas e as duas formas possíveis de construção de conhecimento.

Projeto “Dinamizando com as linguagens”². Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 4ª série). Belém – PA: 2013 (IFS, 2013).

Os conteúdos trabalhados no projeto foram divididos em L1 e L2, dentre eles:

- Reconhecimento do alfabeto datilológico ilustrado associado ao alfabeto em língua portuguesa;
- Atividades com diálogos na LIBRAS que estimulem os alunos a compreender o início do seu processo de socialização e a diversidade de estruturas familiares através do recurso de uma língua diversificada. (Identidade, autonomia, nome próprio e dos amigos, idade etc.);
- Atividades envolvendo a criança a ampliar seu processo de leitura do mundo, começando pelo que está mais próximo dela (o lar, a escola, a família, os amigos, etc. situações do cotidiano);

² Projeto “Dinamizando com as Linguagens desenvolvido por alunos do 1º ao 4º ano no ISF (2013).

- Trabalhar a morfologia, a semântica e a sintaxe, envolvendo os aspectos funcionais, lexicais e gramaticais de um texto (IFS, 2014, p.04).

Durante as atividades observadas no projeto “Dinamizando com as linguagens”, pude perceber que as professoras lançaram mão de múltiplas formas de linguagem para trabalhar as atividades e conseguir desenvolver o conteúdo proposto pelo projeto. Assim, percebi o uso de imagens, dos sinais, da Libras, da Língua Portuguesa na sua forma escrita e oral, além das expressões corporais e gestuais. Nos momentos de observação em sala, os alunos demonstravam envolvimento na maioria das atividades, o que nos leva a crer que a relação de construção de conhecimento e significado estava sendo estabelecida nas aulas.

Depois do contato em diferentes espaços e atividades no IFS para observação e seleção das cenas que uso para análise da pesquisa, foquei meus esforços no projeto “Dinamizando com as linguagens”. Assim, meu objeto foi delimitado e iniciei então a sistematização das minhas observações nesse projeto com o grupo de crianças do Ciclo I – 3º ano.

Diversas vezes, pude constatar a utilização de diferentes linguagens no desenvolvimento das atividades com os alunos e a relação direta dessas práticas na compreensão dos temas explorados. Relato, posteriormente, na Seção 5, que trata das análises, as cenas que envolveram o uso dessas práticas.

A percepção e a forma com que as professoras responsáveis pelo projeto desenvolveram o planejamento das atividades sobre os temas tratados em sala. Despertavam nas crianças certo interesse em participar do que era proposto. Percebi, pelas expressões, anotações e observações, que os alunos gostam de frequentar o projeto.

Os dados correlacionados com as observações, as informações coletadas nas entrevistas, a leitura de livros e os trabalhos relacionados ao tema da pesquisa subsidiaram as análises desenvolvidas no presente estudo.

Segundo Rojo, “a escola deve buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida”(2013, p.15). Trabalhar diferentes modos de se expressar, entender e interagir com o mundo é possibilidade que está sendo desenvolvida com as práticas pedagógicas do multiletramento.

Durante o período da pesquisa, pude perceber a presença constante de alunos de vários níveis da escolaridade, desde crianças a adultos, que estavam

interessados em conhecer, pesquisar ou mesmo visitar as dependências e o trabalho que é desenvolvido no Instituto.

Desde a minha apresentação no *lócus* da pesquisa (queira ver Seção 4) e durante todo o período em que estive na escola, não percebi resistências ao trabalho que me propus a fazer.

Pude conhecer grande parte das ações que são desenvolvidas no IFS. Tive acesso às pessoas, assim como aos projetos e às informações de que precisei para coleta de informações para construção da pesquisa.

2.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS CENAS

Este tópico específico tem como objetivo explicar quais foram os procedimentos para interpretar e analisar os dados que foram coletados durante a pesquisa, considerando todas as suas etapas, a sua abordagem e as técnicas que foram usadas no decorrer da coleta dos dados.

O que Minayo define como a “análise propriamente dita” (2008, p.27) está localizado na Seção 5, em que apresento as cenas coletadas. A análise da pesquisa “é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2008, p.27).

A análise propriamente dita

diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita (MINAYO, 2008, p.27).

O pesquisador busca um olhar cauteloso, cuidadoso, que não mascare ou maquie as informações obtidas. Ele deve estar atento a essas armadilhas, tais como: envolvimento demasiado com o objeto de pesquisa, cautela na análise dos dados, fatores que permeiam o universo da pesquisa:

O pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas as suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Essas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.152).

Esses dados foram produzidos por meio das observações, dos registros do diário de campo, assim como de entrevistas e consulta a alguns documentos da escola. Os processos de alfabetização das crianças surdas que estão no Ciclo I – 3º ano foram discutidos considerando as práticas pedagógicas trabalhadas com o letramento e o multiletramento.

Para a construção das categorias de análise, que têm como foco as **cenias de letramento e multiletramento nas práticas educativas com crianças surdas** que estão no Ciclo I – 3º ano do ensino fundamental, que frequentam o “Projeto dinamizando com as linguagens”, analisamos as práticas pedagógicas trabalhadas pelas professoras Yasmin e Regina, buscando elementos que serão utilizados para construir as categorias de análise e seus desdobramentos. As cenas que farão parte das análises estão descritas abaixo, no Quadro 2.

Quadro 2: Cenas da análise

CENA	DATA	PROJETO
1 Construção de Frases	02/04/2014	Projeto “Dinamizando com as linguagens”
2 Copa do mundo	07/05//2014	Projeto “Dinamizando com as linguagens”
3 Futebol em Brodósqui	10/06/2014	Projeto “Dinamizando com as linguagens”
4 Festa Junina	20/06/2014	Projeto “Dinamizando com as linguagens”
5 <i>Contação</i> de histórias	24/06/2014	Projeto “Dinamizando com as linguagens”

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A coleta de dados foi pautada no desenvolvimento das atividades que constam no Projeto Político-Pedagógico da escola, que foi reformulado em 2012, após discussões entre os professores, coordenadores e direção da escola, que estavam em busca de mudanças para as práticas pedagógicas da instituição:

No ano de 2012 o Instituto Felipe Smaldone iniciou uma proposta pedagógica, tendo como tema central o multiletramento. Tal proposta possibilitou a equipe trabalhar as potencialidades do alunado surdo usando a sua relação espacial, o corpo, a partir de uma perspectiva bilíngue. E, para tanto, foram consideradas no projeto piloto cinco práticas importantes, para o letramento multisemiótico: letramento digital, artístico, imagético, visuoespacial e o linguístico (IFS, 2013, p.3).

A pesquisa em tela coleta informações sobre essas práticas com as crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone.

As cenas escolhidas para a pesquisa (constantes do Quadro 2) levaram em consideração a utilização de duas ou mais linguagens que tiveram como cenário da

observação o projeto “Dinamizando com as linguagens”. Foi nas aulas desenvolvidas no projeto que detive minhas observações, vislumbrando o que a instituição traz como objetivo:

Proporcionar aos educandos surdos processos semióticos de ensino aprendizagem para que estes tenham uma relação com as diversas modalidades de linguagem, obtendo a compreensão do conhecimento necessário à sua inclusão nas escolas regulares de ensino (IFS, 2013, p.3).

Pautados nos dados coletados, partimos da compreensão de que uma pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, é realizada num movimento contínuo em que as fases se inter-relacionam. Em alguns momentos, essas fases sofrem uma dinâmica de idas e vindas, porém cada uma possui suas características e objetivos próprios.

2.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Um dos aspectos considerados na análise das cenas foram as práticas pedagógicas dos docentes e toda a complexidade de aspectos que nela estão envolvidos. Tais aspectos têm como características os conhecimentos teóricos e metodológicos, o emocional e o social, que estão presentes na dimensão pedagógica do ato de ensinar.

Um dos fatores que estão presentes nessas práticas pedagógicas, corresponde aos gestos “didáticos do professor”, “que contribuem para a realização da atividade de ensino, visando a aprendizagem de um objeto pelos alunos” (GOMES-SANTOS; FERREIRA, 2014, p.55).

As práticas escolares dos professores compreenderam a parte principal da análise que foram nomeadas de “cenas”. Esses professores trabalham com as crianças do Ciclo I – 3ª ano e desenvolvem suas atividades pedagógicas pautadas na proposta do projeto do IFS, que aponta atividades pedagógicas que envolvam o letramento e o multiletramento.

Buscando um trabalho com os diferentes tipos de linguagens, o IFS traz em seu documento norteador – o PPP –, com objetivos, justificativas, metodologias que determinam as ações gerais da escola, definindo as diretrizes para o trabalho pedagógico, na perspectiva do letramento e do multiletramento,

em 2012, o Instituto Felipe Smaldone iniciou uma proposta pedagógica, tendo como tema o multiletramento. Tal proposta possibilitou a equipe trabalhar as potencialidades do alunado surdo usando a sua relação espacial, o corpo, a partir de uma perspectiva bilíngue. E, para tanto, foram consideradas no projeto piloto cinco práticas importantes, para o letramento multisemiótico: letramento digital, artístico, imagético, visual, espacial e o linguístico. No decorrer do referido ano, foi inserido a sequência didática como processo norteador do eixo ensino/aprendizagem. Ao término do ano letivo de 2012, após avaliação, os educadores perceberam a necessidade de dar continuidade no ano de 2013 a essa prática, aprimorando a importância do estudo de gêneros textuais como o processo alfabetizador e de letramento do aluno surdo (IFS, 2013, p.3-4).

Assim, podemos observar que existe uma preocupação do IFS em utilizar diferentes linguagens e procedimentos metodológicos para que os alunos surdos possam construir seus conhecimentos, considerando o que precisa ser aprendido por estes alunos e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Observamos, contudo, que as professoras das turmas regulares demonstraram uma maior preocupação com a escrita, em detrimento da compreensão dos enunciados e da relação destes com o contexto vivido.

Na construção das análises, foram observadas as práticas desenvolvidas do Instituto do trabalho que vem sendo desenvolvido. Daí a importância de se levar em consideração o discurso proferido por alguns dos sujeitos da pesquisa. Para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que formulou os gêneros do discurso em 1952/3,

falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo**. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2003, p.282)(grifos nossos).

No Projeto “Dinamizando com as linguagens”³, trabalham duas professoras: uma ouvinte, que é a professora Regina, e uma surda, a professora Yasmin⁴. As atividades com os alunos são assim descritas no PPP:

O projeto será desenvolvido nas salas de aula e de leitura pelas professoras de LIBRAS, e Língua Portuguesa baseado nos gêneros textuais eleitos pelas professoras do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano e 4ª série), através das diferentes linguagens. / Algumas estratégias que serão utilizadas: contação de histórias explorando a linha do tempo e identidade; leitura de gibis e fábulas; brincadeiras com parlendas e cantigas de roda;

³ O Projeto “Dinamizando com as linguagens” foi o cenário de coleta das cenas, detalhado na seção de metodologia.

⁴ Foram utilizados nomes fictícios para as professoras, como também explicado na seção de metodologia.

dramatização em Libras; exibição de filmes em classe; pesquisas na internet; jogos educativos; brincadeiras educativas explorando os gêneros textuais; leitura dinâmica em libras dos gêneros textuais selecionados (IFS, 2013, p.4).

Como pode ser visto, estão presentes na metodologia do projeto atividades que exploram variados tipos de linguagens, com procedimentos diferenciados que podem facilitar o entendimento dos conteúdos explorados pelos professores com as crianças do Ciclo I – 3º ano.

Particpei de várias atividades desenvolvidas no projeto com diversas turmas, assim como de outros momentos no Smaldone, porém meu foco foram as atividades realizadas com os alunos do 3º ano. Das cenas observadas, selecionei 05 para fazer as análises da pesquisa, as mesmas foram observadas contemplando vários temas diferentes das aulas.

Os alunos do Ciclo I – 3º ano frequentaram o projeto “Dinamizando com as linguagens”, uma vez por semana, durante o tempo aproximado de duas horas por semana. O horário de frequência no projeto é contabilizado dentro do planejamento como uma atividade extraclasse. Vale ressaltar que as atividades com as novas práticas pedagógicas do letramento e multiletramento são desenvolvidas, diariamente, no planejamento das professoras da sala regular.

Figura 5: Imagens da sala de aula- trabalho com o gênero bilhete.



Fonte: arquivo pessoal, 2014.

A Figura 12 é a imagem da sala de aula da turma do Ciclo I – 3º ano, onde a professora da sala está trabalhando com os alunos o gênero textual bilhete. Na

imagem, está no painel um grande envelope, que possui cinco envelopes pequenos, sendo que cada criança é detentora de um envelope com seu nome. Ao lado, aparece um texto, com o gênero “bilhete”, que a professora da sala está trabalhando com os alunos. Semanalmente, os alunos são estimulados a escrever bilhetes uns para outros e experimentar, por meio de exercício prático, a construção desse gênero textual.

Explorar com os alunos as práticas sociais da leitura e da escrita é atividade em que a escola tem a possibilidade de estimular quando trabalha na perspectiva do letramento, pois

Sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender o carro usado por um bom valor, fazer valer a própria opinião em uma discussão com amigos, avaliar criticamente as propostas dos candidatos para votar mais acertadamente, entender um documentário científico, fazer uma prece ao santo de devoção, pagar um boleto pela internet, apreciar um bom romance ou filme, cantar ou compor uma canção. Todas essas ações ou atividades que, vez por outra ou frequentemente, realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) porque sabemos (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que regem (ROJO; BARBOSA, 2015, p.54).

Isso ratifica a importância de trabalhar com os alunos a elaboração dos conceitos, dos gêneros textuais e suas utilidades nas diferentes situações da vida. Rompem-se, desta forma, com a perpetuação de práticas escolares que, em alguns casos, afastam a leitura e a escrita dos processos sociais, vivenciados pelos seres humanos encapsulados pela educação bancária, tornando-os partícipes do processo educacional que passam a ser significativos para suas vidas.

As concepções de letramento e multiletramento consideradas para análise e interpretação dos dados da pesquisa e pontuadas nesta seção reiteram que esses processos são algo bem mais profundos do que o “ato de codificar e decodificar”, palavras, frases e textos, mas, sim, o processo que possibilite as múltiplas leituras e interpretações que o ser humano pode realizar, considerando o processo de aperfeiçoamento do uso efetivo da linguagem, nas suas múltiplas modalidades.

As mudanças que acontecerem na sociedade, as transformações tecnológicas e a multiplicidade de gêneros textuais, formas de comunicação e as diferentes culturas nos levam a pesquisar como esses fatores vêm sendo considerados e trabalhados na escola.

Para as análises, consideramos ainda as múltiplas linguagens e os variados gêneros textuais presentes no Projeto Político-Pedagógico do IFS, e como seus

alunos surdos estão sendo trabalhados a partir das novas práticas pedagógicas do letramento e do multiletramento. Nesse sentido, destacamos que

a hipermodernidade acarretou não só invenções tecnológicas como também mudanças em nosso comportamento, forma de interação e em nosso modo de ler/interpretar e produzir textos/enunciados. Os desafios que os novos textos/enunciados e as novas modalidades de linguagem nos impõem, fazem-nos repensar conceitos, antes relativamente estáveis, hoje perpassados pelos hibridismos constitutivos do contexto contemporâneo (MELO;ROJO, 2014, p.249).

As categorias analíticas foram delimitadas de acordo com o objetivo da pesquisa, que é analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas com as crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone.

1) A quantidade de semioses: a) centrada em duas semioses; e b) centrada em três ou mais semioses.

2) O contexto de uso do enunciado (quem fala, quando fala, onde fala, por que fala).

3) O letramento autônomo ou um letramento ideológico?

A primeira categoria trata da quantidade de semioses. Considera a imagem, a Língua de Sinais e outras semioses como a dança, o teatro, a música, ou são apenas pretextos para o ensino do conteúdo da Língua Portuguesa?

No caso de 1-a) centrada em duas semioses: quando as atividades propostas consideram o uso da escrita e da imagem ou da imagem e dos sinais como possibilidades de veículos propiciadores para o entendimento da atividade.

No caso de 1-b) centrada em três ou mais semioses: quando as atividades propostas fazem uso da imagem, do texto e também dos sinais. Neste caso específico, quando permite a utilização de ambas as linguagens para favorecer o entendimento do que o professor que explicar.

A segunda categoria trata do uso do enunciado. Admite-se que as professoras podem trabalhar palavras e/ou frases sem contexto ou enunciados contextualizados. O princípio que seguimos é o de que as palavras e as frases só possuem sentido no contexto; para tanto, é necessário que se recupere o autor do enunciado, o interlocutor a quem se dirige, o lugar em que foi proferido e os objetivos que o enunciador tem ao proferir algo.

A terceira categoria trata do letramento autônomo e do letramento ideológico. Para as atividades que são desenvolvidas, as professoras utilizam as práticas de

letramento ideológico, considerando, portanto, sua relação com o contexto social, com as situações vivenciadas pelos alunos fora da escola e com os outros grupos sociais de que participam. Além desse tipo, aparece o letramento autônomo, que tem como objetivo, segundo Street (2014), dar conta de causar grandes transformações na vida das pessoas, ou seja, reduzir o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, o ato de ler e escrever, centrado apenas num único ser humano e sua capacidade de ler e escrever.

Cada categoria se apoia nas referências que foram usadas para as análises e constituem-se em possibilidades de favorecer a compreensão do que me propus a pesquisar, interpretar e analisar.

Para as análises da imagem, busquei em Greimas (1973) – bem como em considerações de em Pietroforte (2013) – o suporte para classificar a imagem como uma linguagem semiótica e para isso faz uso de classes que analisam as imagens.

A imagem é um elemento fundamental no letramento e no multiletramento. Segundo Greimas (1973), são três as classes de imagem: **eidética**, **cromática** e **topológica**. A **eidética** – do grego *eidos* – implica “ver”, “ter memória fotográfica”, é quando acontece a descrição ou a explicação de uma imagem acionando conhecimentos de mundo; a **cromática** implica explorar as cores, tonalidades, diferentes tipos de simetria; e a **topológica** implica explorar as formas

2.9 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

A questão ética na pesquisa foi uma preocupação que permeou minhas reflexões no decorrer dos encaminhamentos do estudo. É sabido e reforçado por Chizzotti que “toda pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade” (2014, p.25).

Na pesquisa de campo, com *lócus*, sujeito e conseqüentemente convivência, o pesquisador transita entre essas características e não pode perder de vista sua imparcialidade e o respeito com os sujeitos que se propuseram participar da pesquisa.

Aos entrevistados, demos nomes fictícios para resguardar a identidade de cada um que colaborou com esta pesquisa. Na condução e no planejamento das

entrevistas, decidimos, juntamente com os entrevistados, que manteríamos o seu anonimato. Isso reflete as características da

pesquisa qualitativa em educação [que] requer por parte do pesquisador a utilização de procedimentos metodológicos que respondam as suas especificidades tanto em relação aos sujeitos quanto ao seu contexto e a entrevista é uma das técnicas consideradas importantes para esse tipo de pesquisa (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.51).

Todos os participantes souberam do que se tratava a pesquisa e seus objetos. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, com entrevistas e a observação das suas aulas.

Para reforçar a importância dos cuidados éticos com a pesquisa e as reflexões que circundavam essa questão, trago o pensamento de Oliveira sobre a presença dos indivíduos: “os indivíduos em suas relações sociais desenvolvem ações, cuja decisão interfere no outro”(2006, p.10). Daí a necessidade de pensar na postura que o pesquisador tem frente ao contato com o Outro.

As situações em que os sujeitos da pesquisa estarão envolvidos precisam ser avaliadas para que não haja o constrangimento e nem a exposição, tanto dos sujeitos, quanto dos pesquisadores.

Para tanto, segundo Oliveira, a ética em uma perspectiva política,

comprometida com os excluídos e os oprimidos, fundamentada no respeito às diferenças. Ética que condena a exploração, a desigualdade social e o desrespeito à vida e pressupõe uma luta pelos direitos do ser humano de viver com dignidade e liberdade(2006, p.12).

A pesquisa tem por objetivo responder às demandas da ciência e das questões sociais que emanam das relações dos seres humanos com o mundo, porém é relevante considerar as realidades sociais que emergem em meio a desigualdades, exclusão, situações que o pesquisador pode, vez ou outra, experimentar na investigação.

Ao final da coleta de dados e análise, as professoras participantes da pesquisa tiveram acesso ao material coletado para elaboração das cenas que foram analisadas nesta pesquisa. Após a leitura e a concordância do que foi transcrito dos dados, fui até as duas professoras solicitar a leitura e a aprovação do material.

3.0 SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO

Como já explicitado nos tópicos anteriores da metodologia, fiz entrevista e registros dos diálogos que aconteceram nas cenas. Para a transcrição das cenas, coleta das informações e descrição dos momentos, fiz gravações de áudio e vídeo utilizando um aparelho *Iphone 5S*.

Para a transcrição dos diálogos que aparecem nas cenas, lancei mão do seguinte sistema de transcrição (Quadro 3).

Para a análise das falas dos alunos surdos e da professora surda, lançamos mão dos estudos de Quadros (2004), que tratam de transcrição das falas de alunos surdos.

Essas foram as etapas que considerei importantes explorar para explicar aos leitores da pesquisa os caminhos e as escolhas metodológicas que foram feitas em busca dos dados da pesquisa para a realização das análises e a conclusão com os resultados alcançados.

Na próxima Seção, trataremos das construções teóricas acerca de letramento, multiletramento, multiculturalismo, surdez, como esses conceitos estão interligados e quais foram suas contribuições para a construção desta dissertação.

Quadro 3: Identificação dos símbolos utilizados no sistema de transcrição das falas

<i>Símbolo</i>	<i>Significado</i>
Letras maiúsculas	Tradução do português para Libras
(())	Fala ou interferência do pesquisador
[...]	Transcrição parcial
Silabação	Uso de hifens
Interrogação	Sinal convencional de interrogação

Fonte: SOUZA-BENTES (2007, p.42).

3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E MULTICULTURALISMO: CONSTRUÇÕES DA PESQUISA

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres (FREIRE, 1996, p.6).

Aceitar que somos diferentes e “inconclusos” é um desafio na sociedade em que vivemos. Existe a necessidade de mudança de algumas atitudes e práticas que ao longo da história se sobrepuseram e dominaram as práticas marginalizadas que são consideradas pouco importantes.

Nesta seção, trato dos conceitos teóricos que permeiam esta pesquisa. Trago os autores com os quais dialogo e que fazem suas contribuições acerca do suporte teórico conceitual que me proponho fazer nesta dissertação acerca dos conceitos de letramento, multiletramento, multiculturalismo e surdez.

3.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Para elucidar a temática escolhida, fiz uma pesquisa sobre o estado da arte, com os seguintes resultados: sobre os três descritores reunidos, não encontrei nenhuma pesquisa. Sobre a temática do letramento e surdez encontrei as seguintes teses e dissertações: 1) Letramento de alunos surdos em classe bilíngue (OLIVEIRA, 2009), 2) Representações acerca do trabalho de leitura e da escrita em um grupo de apoio à crianças surdas (NOGUEIRA, 2010), 3) Os discursos docentes sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos (BATISTA JÚNIOR, 2009) e 4) Arytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sobre a ótica bilíngue (SILVA, 2000).

O levantamento bibliográfico acerca do tema aqui evidenciado levou à localização de determinadas referências, as quais são resenhadas na sequência do texto.

Pautado em autores como Brochado (2003, 2006), Vygotsky(1987,2001,2003) e Quadros (2006), Oliveira (2009), em *Letramento de alunos surdos em classe*

bilíngue, possibilidades e desafios, propõe-se a investigar condições oferecidas na Classe Bilíngue que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita. Adotou, como metodologia de pesquisa, princípios da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizando-se dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. As conclusões do autor levaram a pensar que a concepção das professoras em relação à surdez percebida como diferença e não como deficiência demonstra que elas acreditam, investem e promovem o aluno. Sobretudo usam estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita destes a partir das interações em língua de sinais, considerando as fases de interlíngua como parte do processo de aquisição de segunda língua.

Já Nogueira (2010), em *Representações acerca do trabalho de leitura e da escrita em um grupo de apoio a crianças surdas*, tem como foco de pesquisa um contexto de grupos de apoio a crianças surdas que apresentam dificuldades em relação à leitura e à escrita. Sua fundamentação teórica se baseou em conceitos como o de representação, proveniente dos Estudos Culturais (HALL, 1997; SILVA, 2000, 2001, entre outros) e de letramento, advindo de teorias comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; BARTON, 1994; KLEIMAN, 2001; TERZI, 2001). Sua pesquisa foi em uma abordagem qualitativa e mais especificamente da etnografia – principalmente a utilizada em contextos escolares. Os resultados da análise sugerem que os participantes da pesquisa apresentam representações que remetem a uma grande narrativa da escrita que credita a essa prática as benesses (CAVALCANTI e SILVA, 2007) de uma melhoria de vida. Na tentativa de inserção destes sujeitos nesta grande narrativa, foi possível observar um jogo de faz de conta (GIORDANI, 2004) que mostra a realidade destes sujeitos diante da escrita.

Outra fonte relevante é o estudo de Batista Júnior (2009), *Os discussões docentes sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular*. O autor objetivou investigar os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes em relação à inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular com o objetivo de compreender o contexto da escola inclusiva, suas especificidades, a natureza das práticas docentes, as práticas de letramento inclusivo e suas relações com os demais atores envolvidos nesta prática social. Foi uma pesquisa qualitativa, e o método etnográfico foi o instrumental de coleta de

dados, associada aos seguintes métodos: entrevistas, narrativas, observações e notas de campo. Seus pressupostos recobrem uma área ampla, tendo como suportes André (1995), Peirano (1995), Lopes (2004), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Fairclough (1992, 2003). No tocante aos resultados, no que diz respeito à inclusão, os discursos se firmam ora sob uma perspectiva da compaixão ora sob a perspectiva legalista, tanto nas vozes masculinas quanto nas vozes femininas; a análise das identidades docentes quanto à inclusão revela que as mulheres se mostraram mais dispostas a investir em mudanças, na fase inicial do processo, enquanto que os homens demonstraram a procura de recursos de adaptação à nova prática docente.

Silva (2000), em *O ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas*, a partir de uma abordagem bilíngue da educação de surdos, desenvolve um CD-ROM para facilitar o processo de letramento de crianças surdas. A autora, embora não especifique o tipo de pesquisa por ela desenvolvido, apresenta elementos suficientes para se deduzir que se trata de uma pesquisa qualitativa. Sua argumentação está embasada em autores como Quadros (1996), Oliveira (1996), Campos (1999), Capovilla (1997), Chaves (1999), Ripper (1998) e Reis (1992). No fechamento de seu estudo, ela destaca a importância de se desenvolver uma prática pedagógica na qual o professor atue como privilegiado ao provocar situações de interação entre as crianças por meio dos instrumentos do seu tempo.

Não encontramos pesquisas nos bancos de teses e dissertações disponíveis da CAPES sobre o letramento e o multiletramento e sua articulação com a educação de crianças surdas. Considerando essa informação, a pesquisa que faço nessa dissertação constitui-se em um estudo que poderá contribuir com as produções nas áreas afins.

Após o levantamento feito na CAPES, busquei informações sobre a realidade local, tendo como foco as universidades públicas que possuem programas de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado na área da educação. Pesquisei no site do PPGED, da Universidade do Federal do Pará (UFPA) e no site do PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, no período que compreende os anos de 2005 a 2014, não encontrei nenhuma pesquisa sobre o tema.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, realizei a pesquisa no site do PPGED da UEPA nos resumos no banco de dissertações no período de 2007 a 2014, também não encontrei nenhuma pesquisa com o tema letramento e surdos ou multiletramento e surdez.

3.2 LETRAMENTO COMO PRÁXIS: DESAFIOS APONTADOS

O surgimento do letramento tem pautado a discussão em torno do processo de alfabetização para além do ato de ensinar a ler e escrever. Para Soares (1998), o ato de letrar significa mais que alfabetizar, pois é preciso levar em consideração o contexto em que se dá esse processo; ensinar a ler e escrever na perspectiva de que essa escrita e essa leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Para Soares,

alfabetizar-se, ou deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequência sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição e, aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2012, p.17-18).

Já Rojo (2009) faz uma abordagem sobre a prática de letramento em diferentes contextos. Ela define alguns termos elementares para a compreensão do processo que se encontra em constante evolução. E, para definir o letramento, a autora apropria-se do seguinte conceito: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72).

Mas como surgiu a empregabilidade do termo “letramento”? Segundo informa Kleiman (1995), o primeiro uso da palavra no Brasil, tradução literal do inglês *Literacy*, foi de Mary Kato (1986). Em reforço a esses dados Soares afirma que “etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo- *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (2012, p.17).

Ainda segundo a Soares:

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista

individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição. (SOARES, 2012, p. 17/18).

E essa rede formada em torno do letramento recebe a seguinte definição:

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p.15-16).

Rojo (2009) informa que o conceito de **alfabetismo** “serve para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, de acordo com suas histórias de vidas” (ROJO,2009, p.96-97).

Ao falar das características e das práticas de letramento, multiletramento e múltiplas linguagens, é importante distinguir linguagem de língua. Segundo Goldfeld,

a distinção entre linguagem e fala não é muito clara, ao menos nas traduções. O importante é ter noção de que o termo fala não se refere ao ato motor da articulação dos fonemas e sim à produção do falante que deve ser sempre analisada na relação de interação, no diálogo. O termo linguagem tem sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está- se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio (GOLDFELD, 2002, p.19).

Como Goldfeld (2002) nos faz refletir, a fala não se refere ao ato motor e sim à relação de interação que é construída por ela. A **linguagem** não se restringe a uma única forma de comunicação, ela está presente no ser humano, mesmo nos momento em que ele não está se comunicando com outras pessoas.

Assim, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão construindo os significados. Existem pessoas que mesmo analfabetas e não escolarizadas, possuem os saberes populares herdados de seus antepassados e que se constituem em práticas de letramento. Isto os torna, de certa maneira, letrados. É o que chamamos de vivência

de mundo, “escola da vida”, método muito presente, por exemplo, nas populações do campo.

Nesse emaranhado que envolve as diferentes denominações dos termos apresentados, é importante que não se perca de vista que o **alfabetismo** tem um foco individual determinado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares – letramentos escolares e acadêmicos – enquanto que o termo letramento utiliza as práticas sociais de linguagens valorizadas ou não, envolvendo contextos sociais diversos – família, igreja, trabalho, escola, mídias etc. – numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O conceito de letramento difere de acordo com o autor e suas concepções de mundo, leitura, escrita. Algumas concepções defendem o modo como são entendidos, trabalhados e interpretados no contexto social. Já outros levam em consideração diretamente o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Considerando as diferentes concepções e a temática que me proponho a discutir, faz-se necessário elucidar alguns conceitos que estão interligados às práticas de letramento e multiletramento; são eles: alfabetização, analfabeto, alfabetizado, letrado, linguagem, letramento até chegar, no multiletramento.

Segundo Street (2014, p.8) é preferível falar em “letramento como prática social”, pois existem modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais.

Dependendo do contexto e da utilização, as práticas de letramento irão diferir. O autor reconhece

uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com as relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p.466).

Considerando a multiplicidade de letramentos, relacionados às práticas sociais, a pesquisa em questão aponta para as diferentes formas de linguagens e possibilidades que a escola pode valer-se para ensinar novos conhecimentos aos alunos e possibilitar sua interação com o mundo ao qual ele faz parte.

Chamamos atenção para a necessidade de debates e reflexões sobre como os letramentos estão sendo trabalhados nas escolas, especificamente na escola de crianças surdas. Se, para os ouvintes, aprender com modelos fechados de práticas

de leituras e escrita, descontextualizadas da realidade, já é um complicador, dirá no trabalho com as crianças surdas, que, em alguns casos, não conseguem compreender o que estão lhes dizendo, pelo tipo de comunicação que está sendo utilizado ou por outros fatores como: as oportunidades culturais e escolares, as experiências vividas com o meio social.

Relacionando essa reflexão com os estudos de Street, sobre as práticas de letramentos e suas “identidades”, destacamos:

diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou um tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, os empregadores algumas vezes, podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas (STREET, 2014, p.35).

Em se tratando de uma multiplicidade de letramentos existentes na sociedade e seus significados pessoais, considerando a identidade de crianças surdas, a escola consegue internalizar a necessidade de considerar o “para quem” e “para quê”?

Baseada nos estudos de Street (2014), para reforçar a reflexão, trago o Quadro 4, que mostra características dos modelos autônomo e ideológico de letramento:

Quadro 4: Modelos de Letramento, segundo Street.

	ENFOQUE AUTÔNOMO	ENFOQUE IDEOLÓGICO
Objetivo	“competência para participação nos domínios privilegiados (OLSON, 1994, p.274).	Os efeitos são condicionados as práticas e finalidades específicas
Conceito	Sem escrita, a mente não pensa Até mesmo quando esta oralizando, Inferior, incapaz Grau de letramento (nivel)	Práticas que combinam oralidade e escrita
“Visão do outro”	Adaptação do individuo	Autoestima construção de Identidade Empoderamento Forte cultura local Contra hegemonia

Fonte: Bentes (2014)

Considerando os estudos, as reflexões e os debates levantados por Street (2014), em sua obra *Letramentos Sociais*, destacamos alguns pontos que se correlacionam com a temática debatida nesta dissertação.

Street trata da conceituação e da diferenciação dos conceitos e do modelo autônomo de letramento e do modelo ideológico. No autônomo, as práticas de letramento por si só darão conta de preparar as pessoas consideradas “analfabetas”. O letramento, por si só, causaria grandes mudanças no âmbito social e pessoal dos sujeitos. Já no letramento ideológico, as pessoas têm possibilidades que vão além dos letramentos isolados que são pedagogizantes e que a escola impõe, muitas vezes, de maneira “soberana”. Nos seus estudos sobre letramento, Street (2014) destaca que não estão diretamente relacionadas práticas de letramento autônomas com o sucesso das pessoas no mundo do trabalho e fora dele.

Levantar o debate acerca dos letramentos “ideológicos e suas identidades” nos espaços escolares, considerando o estudo de autores como Street (2014) Freire (2011), Soares (2012), nos possibilita uma reflexão sobre as formas de ensinar a ler e a escrever e a utilização desses conhecimentos na vida das crianças.

É salutar pensar e analisar as maneiras como a escola está instrumentalizando os alunos surdos para compreenderem o mundo “letrado”. Mundo é tão falado, porém, em muitos casos, pouco entendido. Nesse sentido, os teóricos elencados nesta pesquisa problematizam a realidade do cenário da pesquisa, que analisa as práticas de letramento e multiletramento na educação de surdos no IFS.

Como vimos, segundo Street (2014) existem dois tipos de letramento. Um que desenvolve habilidades que atendem “diretamente as necessidades da escola”, no caso os conteúdos relacionados à leitura e à escrita. Já o letramento ideológico “considera os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos e busca incluir os hábitos dos grupos mais subalternos”.

Tipificações como a proposta por Street têm levado pesquisadores e profissionais da área a falar em “letramentos” no lugar de um único e monolítico “letramento”. O autor defende que não existe uma única forma de expressar e interagir com o letramento, mas, sim, formas variadas, que irão depender do contexto e das demandas sociais em questão.

Entretanto, vale ressaltar que o letramento está para além da mera prática da alfabetização, conforme ficou insinuado em passagens anteriores deste estudo. Esta significa o ato de saber ler e escrever, já o letramento é mais amplo, uma vez que faz a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Nesta pesquisa, discutimos as práticas pedagógicas realizadas com as crianças surdas

que estão no Ciclo I, 3º - ano, vislumbrando analisar como isso está sendo realizado. Será que os conteúdos trabalhados estão fazendo a relação com as realidades sociais em que os alunos estão envolvidos, como os professores fazem?

Rojo nos ajuda a pensar sobre essa questão:

trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura da vida e a leitura da escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento (ROJO, 2009, p.118).

Para Freire (2001), o processo de alfabetização é o empoderamento do ser humano, o descobrir sobre sua própria ação, é legitimar aquilo que já se faz,

não é, não significa simplesmente pôr o alfabeto a disposição do alfabetizado. Não é isso. Alfabetização, mesmo numa compreensão superficial, é um exercício através do qual o alfabetizado vai se apoderando, pouco a pouco, do profundo mistério da linguagem. Quer dizer, vai assumindo aquilo que ela já faz quando vem se alfabetizar. Vai assumir a legitimidade daquilo que a gente chama de sua competência linguística (FREIRE, 2001, p.126-128).

O processo de alfabetização nos últimos anos tem passado por algumas mudanças conceituais e práticas. Sabemos que aprender a “ler o mundo” não é um processo fácil, envolve vários fatores, que, ao longo dessa seção, irei levantar. São questões sociais que vão para além da escola, mas, sem dúvida, a escola é um local de construção dessa leitura de mundo.

3.3 MULTILETRAMENTO

O multiletramento surge da necessidade de pensar formas alternativas para as questões sociais e educacionais na escola. “Incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p.12).

Ainda segundo Rojo,

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do

Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), em grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”)(ROJO, 2012, p.11).

O Grupo Nova Londres – GNL considerou que o não tratamento de questões de conflitos culturais originava massacres, perseguições e intolerâncias na sala de aula. Aliado às novas ferramentas de comunicação, para abranger os dois “multi”, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**”(ROJO, 2012, p.13).

Rojo (2012) apresenta vários outros termos considerados quase sinônimos para multiletramento, dentre eles, textos multimodais, que frequentemente incorporam sons (incluindo a música), palavras escritas e faladas, imagens e animações, e são mais constantemente associados ao uso de computadores, à Internet e a softwares.

Figura 03: Representação gráfica do multiletramento



Fonte: Bentes (2012)

Na figura que representa o multiletramento, elaborada por Bentes (2012), percebe-se a confluência entre as várias linguagens. O multiletramento, ao centro, faz a ligação entre os tipos de linguagens que o multiletramento engloba: o visual, o oral auditivo, a escrita, em sinais, a dança, o teatro, o digital.

Segundo Rojo, o conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, 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.

Diante desta realidade de conceitos, formas, linguagens e culturas diferenciadas, a educação dos alunos surdos está imersa na cultura dominante ouvintista⁵. Acreditamos que, para o ensino ser bem-sucedido, é recomendável que a escola dialogue e respeite as múltiplas culturas, múltiplas linguagens, sem determinar que uma é melhor que a outra.

O trabalho com as múltiplas linguagens possibilita que alunos e professores aprendam, de diferentes formas, possibilitando uma dialogicidade entre as seres humanos envolvidos as linguagens e semioses que são usadas para acessar os conhecimentos. Dessa maneira, permite que as leituras do contexto social sejam ampliadas, ou seja, o aluno não fica restrito a uma única forma de conhecer sobre determinado assunto.

Observamos que nem sempre o que é ensinado na escola se aprende e, mais que isso, se relaciona com o contexto social no qual os alunos estão inseridos. Com o multiletramento, existe uma multiplicidade de linguagens e possibilidades de explorar os temas trabalhados.

Entram em cena, além do oral e do escrito, a dança, a música, os gestos, os sinais, o digital, outras linguagens que podem contribuir com o entendimento dos conteúdos e conceitos trabalhados na escola.

Paulo Freire(2000), embora não use a expressão “multiletramento”, desenvolve o conceito de letramento e multiculturalismo, quando valoriza a leitura de mundo dos alunos e as suas práticas sociais. O entrelaçamento do multiletramento com o multiculturalismo crítico se justifica pela participação de variados grupos na sociedade e como a escola interage com essas questões culturais nas suas práticas.

O multiletramento e o multiculturalismo, conforme discutem os autores citados ao longo desta Seção, convergem ao destacar as múltiplas culturas e as práticas

⁵ Um conjunto de representações dos ouvintes, a partir, do qual o surdo está obrigado a olhar-se, e narrar-se como se fosse ouvinte (Skliar, 1998).

renegadas e esquecidas em detrimento das que sempre dominaram a escola e contexto social.

Esses conceitos são relevantes para a presente abordagem, pois, segundo Kelman (2012), o tema surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural. Existe uma intrínseca relação entre sociedade, economia e política educacional. Essa relação é permeada por ideologias e interesses socioeconômicos.

Ao longo da história, o processo de exclusão social foi se transformando, mas sempre abrangeu as pessoas com disfunção social ou inadaptação individual. Os doentes mentais, por exemplo, eram fisicamente excluídos em instituições psiquiátricas e, por vezes, acorrentados, caso fossem considerados perigosos, a partir do século VXII na França (FOUCAULT, 1978).

Os desafios perpetuam um histórico de lutas das pessoas que fazem parte dos grupos minoritários da sociedade. A luta pela defesa dos seus direitos é constante. Passaram-se as décadas, porém os desafios para respeitar e efetivar o direito dessas pessoas continuam latentes. De acordo com Melo e Rojo (2012),

a sociedade contemporânea convive com diferentes culturas e seus hibridismos inerentes. Isso significa que não cabem ou caberiam mais as dicotomias: cultura erudita x popular; central x marginal e canônica x de massa, pois o que prevalece são o erudito e o popular, o central e o marginal, o canônico e a massa hibridizados. Nisso consiste o primeiro *multi* abarcado pela concepção de multiletramento (MELO; ROJO, 2014, p.258).

Hoje em dia, grupos sociais específicos, tais como prostitutas, homossexuais, grupos de mulheres, deficientes e outros movimentos minoritários, organizam-se em torno das suas necessidades e lutam por seus direitos para diminuir as desigualdades impostas pelas classes dominantes.

3.4 A LEITURA MULTICULTURAL DE PAULO FREIRE E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS

A questão da diferença cultural já estava presente nos movimentos de grupos sociais excluídos por fatores étnicos, como os indígenas e os afrodescendentes, bem como já vinha sendo problematizada pelos movimentos de educação popular, sendo Paulo Freire uma das principais referências (OLIVEIRA, 2011).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire reforça o conceito de educação como um ato de amor e coragem, que está embasado no diálogo, na discussão e no debate. Segundo seu pensamento, o ser humano vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos”, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não.

No Brasil, a questão da diferença cultural torna-se evidenciada, nos anos 1990. Após muitas lutas e pressões dos movimentos sociais, o Ministério da Educação decidiu, em 1997, no governo de Fernando Henrique, incluir nos seus documentos uma política pluralista cultural, implantada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que direcionaram a educação para as diferenças de etnia, gênero e classe. Vale ressaltar que essa política tem sido mais utilizada como uma maneira de “acalmar” os movimentos sociais, ao invés de ser, de fato, uma política de valorização da pluralidade cultural de nosso país.

Nas políticas educacionais, a incorporação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da “pluralidade cultural” como tema transversal, em 1997, é uma tentativa de incorporar às políticas públicas ações que incluam as questões dos grupos minoritários e historicamente excluídos.

A definição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n.º 9.394/96, de um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revela a “preocupação” em dar conta de responder perante a sociedade e os movimentos sociais sobre a implementação de ações que “diminuem” ou “amenizem” a defasagem histórica com essas questões.

Vale mencionar ainda o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para a educação especial e a educação indígena. Entretanto, estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação.

Desde então, o governo Lula implementou políticas no âmbito do Ministério da Educação – MEC, foi criada, em 2004, uma secretária específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

A atual política do MEC, por meio da sua Secretária de Educação Continuada – SECADI,

implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos.

Essas políticas têm por objetivo fortalecer as ações para uma educação intercultural e ainda

reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional

E, falando nas políticas públicas que respondem ou “deveriam” responder pela educação intercultural, trago as contribuições de Oliveira (2011), que analisa a contribuição do pensamento educacional de Paulo Freire para a gênese histórica da interculturalidade no Brasil e identifica que, por meio de seus referenciais pedagógicos, a educação libertadora defendida pelo educador pode ser considerada de interculturalidade crítica.

Tal educação representa o conjunto de conhecimentos compartilhados entre dois sujeitos pensantes, na busca de significados comuns, ação que ocorre independentemente da intenção, mas que só pode ser reconhecida como “libertadora” quando percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar.

Segundo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2000, p.104).

Com base na leitura de obras de Freire e de autores que tratam sobre educação popular e interculturalidade, bem como assuntos de interface com o tema, Oliveira faz uma aproximação teórica entre Paulo Freire e a educação intercultural crítica por meio da relação entre a cultura e a educação, a partir da matriz libertadora construída em seu projeto educacional e do debate sobre o

multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras.

Ao pensarmos nas questões da diferença, da alteridade e da tolerância, ingressamos na questão da necessidade de pensar na escola como promotora de atividades que possam valorizar as diversas formas de linguagens que podem ser exploradas com os alunos. Essa inquietação permeia a presente pesquisa.

Com base na interculturalidade, Paulo Freire propõe uma leitura de mundo que possibilita a decifração e a interpretação crítica e analítica das situações – limites, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar *no* e *com* o mundo. “É a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações – limites” (FREIRE, 2000, p.106).

Segundo Oliveira (2011), ao fazer a opção por uma educação do oprimido, Freire apresenta uma característica própria, traduzida por uma educação ética e politicamente engajada. Essa práxis libertadora propõe a superação da opressão e possibilita que homens e mulheres sejam sujeitos de sua história e cultura.

De acordo com Freire (1983), a opressão social está diretamente relacionada à opressão cultural, ou seja, a cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe que a inspiram. Para ele, é impossível desconsiderar o saber e a experiência, próprios dos grupos populares com quem manteve relações político-pedagógicas. A explicação de mundo feita por esses grupos está diretamente ligada à “leitura de mundo”. Essa leitura precede a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p.90).

Freire diz que ler as palavras e ler o mundo não podem ser situações dicotômicas, já que ele acredita que a escola cada vez mais está aumentando a distância entre as palavras que se lê e o mundo em que se vive, “o processo de alfabetização válido entre nós é aquele que não se satisfaz apenas com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade” (FREIRE, 2001, p.33).

O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica não possuem nenhum contato com os alunos na escola, através das palavras que a escola exige que eles leiam. Essa ausência Freire denomina de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. “Ou seja a leitura da escola mantém

silêncio a respeito do mundo da experiência, e mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios” (FREIRE, 1994, p.164).

Segundo o pensamento de Freire, para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como o ensino está sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade.

Ao se pesquisar o letramento e o multiletramento, é notória a presença de aspectos da educação defendidos por Freire, quando ele propõe uma educação libertadora, capaz de transformar a própria condição do ser humano em “estar no mundo”, quando expressa uma reflexão contundente de que ele possa estar imerso nesse mundo, sem ter a consciência da sociedade em que vive, ou então pode estar no mundo de forma ativa, crítica, consciente de seu papel na sociedade, sabendo-se participante e transformador do momento histórico em que vive.

Pela discriminação que envolve as pessoas com alguma espécie deficiência, e, neste caso específico, as pessoas surdas, o ato de libertação torna-se um dilema maior, pois experimentam um trágico dilema expresso pelo medo de sua humanidade, castrada pelas forças opressoras, já que a libertação é vista como movimento interno; um sair de um mundo fechado, limitado e escuro:

a libertação por isto é um parto. È um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p.35).

A educação como prática de transformação encontra em Freire um grande aliado. No entanto, a visão oposta a essa ainda vigora de modo intenso em nosso país, pois essa é uma alternativa de educação praticada na maioria das instituições de ensino ainda nos dias atuais, a qual ele se opõe. sendo vista por ele como “bancária”, ou seja, os professores depositam conteúdos sobre os alunos, que os recebem passivamente, como se fossem recipientes, vasilhas, sem problematizar ou refletir.

Dessa forma, os educadores, ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressoras, dos interesses da classe dominante: “a educação se torna um ato de depositar em que os alunos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2003, p.58).

Outra autora que discute as questões de interculturalidade é Catherine Walsh (2009), que parte da necessidade – ainda presente e urgente – de se ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon(1952), na Martinica, e Paulo Freire, no Brasil. Fanon propõe a descolonização da ordem mundial, por meio de um processo histórico novo, feito por novos homens e mulheres, que traduzam uma nova linguagem e, conseqüentemente, uma nova humanidade. Essa foi a defesa constante desses educadores.

É importante desconstruir os conceitos formados desde muito cedo em crianças, jovens e adultos a respeito da cultura eurocêntrica, que sempre renegou a cultura dos sujeitos oprimidos, historicamente, como os indígenas, os afrodescendentes, as mulheres e os deficientes.

As crianças surdas têm o direito de aprender desde cedo os conhecimentos da cultura e dos conteúdos. O uso de várias formas de ensinar pode auxiliar na aprendizagem das mesmas, sem ter que “obrigá-las” a começar sua escolaridade por uma língua que não é sua língua materna, causando, em muitos casos, experiências traumáticas e excludentes.

A escola pode levantar os debates e discutir as diferenças culturais e, acima de tudo, valorizá-las. Fica clara a preocupação com as classes sociais, com a emancipação, a conscientização e a libertação dessas classes (trabalhadoras), que, em muitos casos, são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia e de quem detém a acumulação das riquezas.

Freire defendeu uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos, considerando que:

compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música - leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes (FREIRE, 1990, p.85).

As diferenças interculturais, para Freire, existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. Essas diferenças geram ideologias tanto discriminatórias quanto de resistência, já que “não

é a cultura discriminada que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz” (FREIRE, 2001, p.18).

Por isso, para compreendê-las, há necessidade de analisar as ideologias em suas relações históricas e dialéticas de poder. A cultura dominante, por estar ligada ao poder econômico e ao político, tende a impor a sua “superioridade” às demais expressões culturais. Conforme Freire (1993), esta cultura recusa a diferença, não pretende ficar igual ao diferente e nem tem a intenção de que o diferente fique igual a ela; o que pretende é, “mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática, a inferioridade dos dominados” (FREIRE, 1993, p.96).

Conforme Oliveira (2011) a discussão sobre o colonialismo está presente em suas obras pela crítica ao processo opressor da colonização, no qual o dominante realiza a invasão cultural, impõe a cultura do silêncio e obstaculiza a participação democrática.

Ao tratar sobre o descobrimento da América, Freire, em *Pedagogia da Indignação* (2001), faz crítica e recusa o processo de colonização:

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2001, p.61).

Na visão de Freire (2001b), no período de colonização, o que predominou foi o mutismo, expresso como

posição meramente espectante do nosso homem diante do processo histórico nacional. Posição espectante que não se alterava em essência e só acidentalmente, com movimento de turbulência. Cessados os momentos de turbulência, a constante, mais uma vez, era o mutismo, o alheamento à vida pública (FREIRE, 2000B, p.64).

Nesta época, eram comuns a não participação de homens e mulheres na solução dos problemas comuns e a ausência de vivência comunitária, que poderiam se constituir em práticas de resistências e de experiências democráticas. As disposições mentais criadas foram rígidas, autoritárias e opressoras.

Os surdos, ao longo da sua história, demarcaram suas necessidades por meio da resistência e da luta pela garantia dos seus direitos. Travam com obstinação a luta pelo direito a uma educação que alcance suas necessidades e não as necessidades da cultura dominante.

Paulo Freire situa a multiculturalidade no processo de libertação, que não se caracteriza pela justaposição de culturas nem pelo poder exacerbado de uma sobre as outras, mas se fundamenta

na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas (FREIRE, 1993, p.156).

A multiculturalidade discute tensão existente entre as culturas, por vezes ocasionada por defenderem interesses antagônicos, dentro de um mesmo grupo social. Por serem opiniões diferentes, nas relações democráticas em que se promovem, vez por outra, geram tensões, por se encontrarem em processo permanente de construção e criação, por isso, para ele, a multiculturalidade jamais estará concluída:

É um processo permanente e infinito, porque perpassa pela educação, que é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda pela, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia*, e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2015, p.25).

A multiculturalidade por ser um fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo espontâneo. “É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns” (FREIRE, 1993, p.157).

Na visão de Freire (2001), para que haja multiculturalidade, é necessária a unidade na diversidade, para que os vários grupos oprimidos possam tornar-se mais efetivos em sua luta coletiva contra todas as formas de opressão.

Segundo Oliveira (2011) a interculturalidade em Paulo Freire, então, tem como referência não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensione

como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural. Nesse sentido, passa a ser importante, também, considerar-se o processo de hibridização cultural na produção cultural dos diferentes grupos sociais.

Ao falarmos de conceitos entrelaçados com o tema da dissertação, como já explicitado anteriormente, não podemos deixar de citar o que é cultura para Freire: “só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou talvez, melhor dizendo: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança” (FREIRE, 1992, p.56).

Quais as práticas que aparecem nas cenas analisadas, seus contextos culturais, os interesses que estão envolvidos e a relação das práticas com a cultura dominante? Até que ponto as políticas públicas educacionais e a sociedade querem de fato explorar o multiculturalismo para além dos documentos oficiais e das ações pontuais dos governos e das atividades desenvolvidas nas escolas? Analisar como isso está sendo desenvolvido nas atividades presentes no IFS remete ao uso desse referencial teórico, levantado nesta seção da dissertação.

A cultura está em permanente movimento, e é isto que a torna flexível, movente, que possibilita o ser humano transformar, recriar, reinventar. A ideia de que existe uma cultura menor que a outra, uma mais forte e soberana – que deve ser a dominante –, nos foi imposta pelo colonizador e ao longo dos anos nos fez acreditar que a cultura local – produzida pelos dominados – é inferior e não tem condições de “competir”, ganhar seu espaço junto à cultura eurocêntrica.

Segundo Freire, “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é cultura a obra de um grande escultor” (FREIRE, 2001 p.117).

A escola, sendo este espaço de convivência entre as múltiplas culturas, que trazem as múltiplas linguagens em seu bojo, pode criar espaços, atividades e possibilidades para que esses debates sejam incluídos, inseridos e valorizados no contexto escolar e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, principalmente, nas atividades que são realizadas com os alunos.

3.5 MULTICULTURALISMO

Ao levantar o debate da multiculturalidade e a relação do objeto de estudo – que traz as práticas de letramento e multiletramento com as crianças surdas – como

cerne dessa dissertação, suscito a reflexão sobre os grupos minoritários e as questões históricas de imposição da cultura dominante e da educação bancária, que predominam nos espaços escolares, e a amplitude dos usos da leitura e da escrita para empoderar os seres humanos para uma participação efetiva e garantida nos processos sociais.

Para refletir sobre essas e outras questões levantadas neste trabalho, são utilizados os estudos sobre o multiculturalismo crítico,

a pesquisa educacional tradicional levou adiante a tentativa paradoxal de despolitizar a linguagem da escola e, ao mesmo tempo, reproduzir e legitimar a autoridade cultural e política dos grupos dominantes. Em oposição a tentativa dos tradicionalistas de suprimir teoricamente questões importantes acerca das relações entre conhecimento, poder e dominação, os teóricos críticos educacionais desenvolveram várias linguagens teóricas e modos de crítica para sugerir que as escolas eram, em grande parte (ainda que não exclusivamente), agentes da produção social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, as escolas públicas ofereciam uma mobilidade limitada aos membros das classes subordinadas, mas serviam basicamente como um instrumento para a reprodução de relações sociais capitalistas e das ideologias legitimadoras dos grupos dominantes (MCLAREN, 2000, p.27).

McLaren (2000) apresenta distintas formas de multiculturalismo, visando diferenciar o multiculturalismo crítico do conservador ou empresarial, além de distingui-lo do multiculturalismo liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda.

Na primeira forma – o multiculturalismo conservador –, a elite cultural branca considera inferiores e incapazes os demais grupos raciais, ignorando e negando-lhes os saberes, os costumes, as crenças e buscando construir uma cultura comum que garanta a hegemonia do capital cultural da classe média.

Na segunda forma – o multiculturalismo liberal –, a igualdade é defendida entre as raças, baseando-se no pressuposto de que todos têm a mesma capacidade intelectual, podendo, portanto, competir em igualdade de condições em uma sociedade capitalista.

No multiculturalismo liberal de esquerda – a terceira forma –, as diferenças culturais são aceitas e aponta-se que a ênfase na igualdade entre as raças abafa as importantes características que diferem uma raça de outra. Quem trabalha com esta perspectiva tende a tratar a diferença como uma “essência”, que existe independentemente de história, cultura e poder.

A pedagogia crítica (GIROUX; McLAREN, 1986; APPLE, 1990) busca a quebra da hegemonia do pensamento dominante na escola e propõe a formação de professores mais reflexivos, dispostos a serem atores de uma transformação da escola. Poderíamos falar “contra-hegemonia”, termo que explica a ruptura da ideia de que todos são iguais na escola, passando a se considerar as distintas culturas dos alunos que a compõem. E não apenas as culturas, mas as próprias possibilidades distintas de desenvolvimento (LIMA, 1998).

Daí surge a necessidade de utilização de uma multiplicidade de linguagens, modos e semioses nos textos em circulação, o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisseios dos textos contemporâneos, que exige multiletramentos. Segundo Rojo (2012), além da escrita manual e impressa, são requeridas novas práticas de produção.

Ainda sob a ótica da sociedade neoliberal, vemos a preocupação expressa por McLaren (2000), que, em seus estudos, se concentra em torno da crítica **pós-moderna**. Por teoria pós-moderna, o autor considera duas tendências fortemente expressas nesse contexto – a primeira, classificada como **pós-modernismo lúdico**; e a segunda, como **pós-modernismo crítico** ou de **resistência**.

Posicionando-se como um teórico de forte influência marxista, logo nas primeiras páginas do livro *Multiculturalismo crítico*, McLaren (1997) expõe seu desconforto a partir do que compreende como **pós-modernismo lúdico**. Define-o como uma teoria que privilegia o cultural, o discursivo em detrimento da materialidade dos modos de produção. Não basta pregar uma escola “pós-moderna”, se ela de fato não for praticada. Por conseguinte, apresenta a **teoria pós-moderna da resistência**, mas não como forma alternativa à corrente que descreve como lúdica, mas como um meio de extensão de suas críticas. Para ele, o pós-modernismo de resistência “traz à crítica lúdica, uma forma de intervenção materialista, uma vez que, não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica” (McLAREN, 1997, p.68).

A corrente pós-moderna crítica ou **de resistência** seria uma crítica intervencionista, em que as “textualidades” tornam-se práticas materiais. Mas em que sentido as correntes pós-modernas se relacionam com o multiculturalismo? Em que aspecto a **teoria pós-moderna da resistência** difere das demais concepções de diferença proposta pelas teorias liberais? Segundo McLaren (1997), para os

liberais, o conceito de “diversidade” estaria associado à noção de um “bálsamo calmante”, isto é, uma solução para “administração da crise” imposta pelas questões raciais. Por outro lado, para os membros da teoria pós-moderna de resistência, a **diferença** se distingue do conceito de **diversidade**, isto porque o conceito **não** é tomado superficialmente, afirma que a “diferença” é sempre incerta e polivocal, nem sempre servindo ao consenso, e, portanto, um conceito não determinado por limites claramente demarcados, servindo, assim, ao que chama de “**multiculturalismo crítico**”. Dessa forma, apresenta várias tendências dominantes da crítica pós-moderna.

McLaren (1997) toma como base a atual conjuntura dos Estados Unidos, levando em conta as mudanças na estrutura econômica com o declínio dos mercados de trabalho nas grandes cidades, o aumento do desemprego em uma competição global crescente que leva as empresas capitalistas a explorarem trabalhadores e trabalhadoras imigrantes nas cidades dos EUA e, em alguns momentos, “exportando-as” para os países do terceiro mundo. Além disso, existe um ataque crescente à inteligência humana desenvolvido pelos arquitetos da cultura de massa, estimulados por uma mídia controlada pela “elite branca”, ignorando as condições sociais e econômicas responsáveis pelas causas do que tem acontecido com as comunidades afro-americanas.

Essa discussão não pode estar dissociada das experiências vividas pelos grupos oprimidos. E o **pós-modernismo de resistência** tem sido fundamental no desenvolvimento de novas formas de *práxis* pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural. Para isso, é preciso que se apropriem de uma pedagogia crítica, que também precisa de táticas políticas e culturais que possam orientar a luta contra as múltiplas formas de opressão e que interajam com grupos sociais distintos, mas que estejam trabalhando por objetivos de libertação.

Apoiando-se em vários autores, McLaren (1997) refere-se a este posicionamento crítico como sendo uma “fronteira” ou um espaço “entre-meio”. É esse espaço que precisamos revisitar, não apenas nas teorias de fronteira da academia, mas também nas contingências vivas da luta revolucionária. Para além dos passos regulares, a busca pela identidade cultural passa não só pela diversidade, mas sim pela diferença dos vários movimentos da vida cultural.

A necessidade de se modificar as práticas pedagógicas monoculturais presentes na escola é urgente. Os modelos implementados pela cultura dominante de processos de aprendizagem que valorizam apenas a escrita e a leitura têm mostrado o insucesso de tais práticas escolares ao longo dos anos. Esta sua prática monocultural, reproduzida há anos, pode ser substituída por uma nova compreensão das relações entre educação e cultura, concebida como um espaço ecológico de **cruzamento de culturas**, de mediação e reflexão de influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAUI, 2008).

Para Rojo (2012), diferentemente do letramento, que expressa uma variedade de práticas, o multiletramento aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente a urbana, na contemporaneidade – a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Isto significa levar em conta o sentido de tudo o que é produzido e tudo aquilo que a escola pode produzir.

Nesse sentido, a escola pode oferecer atividades que favoreçam a construção de relações interculturais que promovam situações de debate, de reconhecimento entre os diferentes, sem colocar uma cultura sobreposta à outra. Segundo Bentes (2012), o principal argumento que serve de sustentação para esse debate é que há, na sociedade atual, uma multiplicidade de formas de linguagens e de culturas que superam a visão restritiva de se trabalhar na escola apenas a linguagem escrita ou de se centrar unicamente na aquisição de letras e na leitura de palavras impressas.

Isso significa dizer que a expressão e a recepção do conhecimento podem ser realizadas por diversas formas – pela visão, pelos gestos, pelos sinais, pelos desenhos e gravuras, pelo movimento do corpo –, pois sabemos que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas duas décadas e, nessa mesma velocidade, a escola; isto tudo em função do surgimento das novas tecnologias digitais que tornam a informação a cada dia mais efêmera e instantânea.

3.6 MULTILETRAMENTO E SURDEZ

Neste item, iremos estabelecer um paralelo entre a surdez e o multiletramento como uma prática pedagógica voltada para atender as crianças surdas. Sabemos que, na esfera social, tudo gira em torno da comunicação e dos processos que a

envolvem. E mais uma vez precisamos recorrer aos teóricos para entender de que forma essa comunicação está intimamente ligada à linguagem. Nesse sentido, um teórico russo já nos dizia que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHITIN, 2003, p.261).

Em nossas observações nas salas de aulas do IFS, sentimos as dificuldades vivenciadas pelo aluno surdo diante das proposições voltadas ao seu aprendizado. O aluno surdo tem dificuldade de entender o processo de leitura e escrita feito em Língua Portuguesa da forma convencional que a escola historicamente trabalha. Ao longo dos anos, algumas mudanças já acontecerem. O que ainda é muito presente é a massificação do processo de alfabetização das crianças. Isso mostra a necessidade de revisar conceitos e metodologias que são utilizadas.

Trago a multiculturalidade como debate com as questões das reflexões da surdez e do multiletramento pelo fato de o multiculturalismo levantar questões sobre a cultura e os processos de dominação das culturas majoritárias sobre as culturas minoritárias e excluídas.

Refiro-me à educação de surdos independente da sua diferença, ou seja, aos modos de interação, às características linguísticas, culturais, ao modo como a sociedade encara a educação das pessoas com deficiência, que é uma categoria se refere à educação dos surdos, às práticas escolares e à cultura dos ouvintes, ao longo da história majoritária, no decorrer da história.

No contato com os alunos pré-escolares surdos, temos observado com frequência o uso de desenho na produção do texto escrito, objetivando representar palavras e diferentes enunciados, o que também podemos observar em alunos ouvintes (LURIA, 1988). Se é assim desde a fase inicial da alfabetização da criança, porque é tão difícil colocar nas aulas a utilização de imagens, teatro, histórias e *software* que favoreça o processo de aprendizagem e alfabetização? Por que parece estar reduzida ao uso de letras e sílabas?

A ideia de práticas pedagógicas de letramento e multiletramento, para nós, sintetiza as concepções de Flusser em relação à escrita e de Bakhtin em relação à linguagem, ao sujeito e aos gêneros do discurso, pois supera a correspondência letra-som e tira o foco de uma única linguagem, em que o ensino era visto pelo domínio de regras gramaticais para o bem escrever e o bem falar uma língua.

As práticas fundamentadas no multiletramento utilizam-se de uma variedade de linguagens e de modos de significação, uma variedade de recursos de ensino

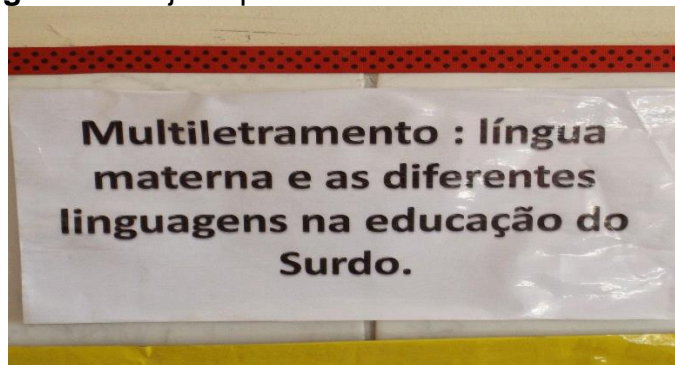
para diferentes fins culturais e de aprendizagem. São os tipos de textos: escrito, auditivo, espacial, gestuais, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras, em ambientes digitais. Dois argumentos principais surgem. O primeiro é que o termo multiletramento está relacionado não apenas às formas oficiais de letramentos utilizadas na escola, mas também, a algumas formas não incentivadas, desprezadas e marginalizadas. O multiletramento focaliza tanto a realidade local quanto a conexão com o global, abrangendo as variedades e situações diversificadas de linguagem e, também, as diferenças culturais e corporais. O segundo argumento é que o significado está em diversas manifestações de linguagem.

Segundo Rojo,

podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita, na escola hoje, é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – [...] Trata-se, então de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (2009, p.118-119).

Desta forma, o multiletramento amplia a noção de letramento da escrita alfabética para o campo da imagem, da música e de outras semioses. O multiletramento teria os seguintes componentes nesta proposição: a) o alfabético, o texto impresso; b) o auditivo e o oral; c) a dança, o teatro; d) o visual; e) o gestual e o sinalizado (a LIBRAS).

Figura 4: Projeto que está sendo trabalhado no IFS.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 11 mostra o tema “Multiletramento: língua materna e as diferentes linguagens na educação do Surdo”. Essa imagem sugere que a temática de alguma forma sendo trabalhada no IFS, aspecto reforçado ainda mais pela inicial maiúscula na palavra Surdo.

As práticas que investigamos estão sendo desenvolvidas e tendem a superar os limites impostos aos surdos ao exigir que eles aprendam usando as linguagens oral e escrita de uma língua que não é a sua língua materna. Realmente, é o que tem acontecido ao longo da história, quando se trata de ensinar os surdos. Os estudos têm mostrado as dificuldades que o surdo tem para compreender o contexto social da utilização da língua portuguesa, uma vez que essa não é a sua língua primária. Existe, entre a comunidade surda,

um grande número de pessoas surdas e também outros grupos sociais minoritários (sem poder) são privados de contribuir para o estoque coletivo do conhecimento cultural existente nesses grupos, pois a educação favorece um certo tipo de capital cultural: aquele da cultura dominante. Nesse sentido, aprender a língua portuguesa representa um tipo especial de capital cultural dominante. Neste sentido aprender a língua portuguesa representa um tipo especial de capital cultural, tendo valor único na escola de surdos. / Sendo assim, é crucial lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que proporcione mudanças, autonomia e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, com que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p.61).

Não basta garantir a matrícula de alunos surdos nas escolas. Para além da matrícula, o surdo pode aprender a ler o mundo em que ele vive, que é predominantemente de ouvintes, e estabelecer as conexões necessárias para que ele compreenda e apreenda os conhecimentos, que muitas vezes lhes são requeridos.

Os professores envolvidos na educação de surdos e com exercício do magistério precisam assumir uma concepção firme sobre o que se quer ensinar e para que se quer ensinar. Sobre essa necessidade de pensar a prática dos(as) professores(as), trago a seguinte reflexão proposta por Freire:

pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância

constante que temos que exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p.49).

As práticas pedagógicas, segundo a dimensão das ações e das atividades que são desenvolvidas na sala de aula, devem considerar a complexidade de atitudes e sentimentos, conforme Freire define: a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética” (FREIRE, 1996, p.72-73). Em outro estudo, o autor sintetiza o que seria prática pedagógica: “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p.164). Da mesma forma, sentencia:

implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre a prática e a teoria, entre a liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto a licenciosidade (FREIRE, 2000 p.109).

Não é uma tarefa fácil fazer as escolhas corretas para levar para sala de aula, e muitas vezes o professor tem dúvidas, sobre o que trabalhar com determinado conteúdo, que escolhas fazer para alcançar a aprendizagem.

Ao fazer uma pesquisa que considera as práticas pedagógicas dos professores, essas dimensões devem ser consideradas, para que não se incorra no risco de “crucificar” os professores e nem “santificá-los” e sim analisar as práticas, considerando o contexto de cada realidade, uma responsabilidade ainda maior, em se tratando da temática que me propus a discutir, que é justamente a diferenciação dos tipos de letramento e a forma com que são trabalhos no IFS.

no espaço (alto, baixo, direção, formato).

Nesta seção da dissertação fiz o entrelaçamento do objeto de estudo com o referencial teórico que selecionei para construir as questões epistemológicas que subsidiaram a pesquisa.

Na próxima seção, trato da história do Instituto Felipe Smaldone, o palco das cenas escolhidas para análise dos dados. Faço um percurso na história da instituição dividindo em duas fases o trabalho pedagógico lá desenvolvido: centrada no letramento apoiado no ensino de sons e letras e a segunda centrada no

letramento e no ensino de mais de duas semioses, incluindo a Língua de Sinais, a imagem.

4 O INSTITUTO FELIPE SMALDONE: PALCO DAS NOSSAS CENAS

4.1 INÍCIO DA CAMINHADA DE FELIPPO SMALDONE

Para a construção da cronologia do percurso histórico do Instituto Felipe Smaldone, usei as informações que estão nos documentos da escola: Biografia de Filippo Smaldone (s/d), histórico da instituição e informações do site do IFS.

Filippo Smaldone, o fundador da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, nasceu em Nápoles, 27 de julho de 1848. Viveu em uma época na Itália de grande religiosidade, muito ligado a costumes ancestrais e muita pobreza. A Itália estava se constituindo como nação e por isso o padre dedicou-se à caridade,

especialmente para a juventude, que sofria as mudanças do novo período social, político e religioso. Exatamente nesta fase de crise institucional e social, Filippo tomou a decisão irrevocável de assumir o sacerdócio e de ligar-se para sempre ao serviço da Igreja. Enquanto estudava filosofia e teologia, quis deixar uma marca de serviço caritativo na sua carreira eclesial ao dedicar-se à assistência de uma categoria de sujeitos marginalizados, muito numerosa e abandonada nessa época: os surdos (IFS, s/d).

Sua missão foi ajudar os mais necessitados, seu lema era “caridade e o amor ao próximo” (IFS, 2014, p.1).

Na igreja de Santa Catarina, em Nápoles, aconteceu o seguinte fato:

ele ensinava o catecismo às crianças quando se ouviu gritar uma criança e a mãe que chorava, padre Filippo se aproximou-se para acalmar a criança, mas a mãe gritou: “meu filho é surdo!” e saiu. Padre Filippo entendeu que o Senhor lhe pedia para dedicar-se as crianças e então começou a ajudar os surdos de sua cidade e de cidades vizinhas (IFS, 2014, p.1).

Ao receber a mensagem de Deus de que deveria dedicar-se à educação de surdos, o padre fundou a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações na Itália, cidade de Lecce, em 25 de março de 1885 (IFS, 2014):

os surdos sempre foram para Filippo a alma de sua vida. Foi um educador do surdo paciente e de elevado espírito humanitário, se comunicava com eles como um pai com o próprio filho, entendia sem nenhuma barreira os problemas, as necessidades e angústias de cada um. Ele via a presença de Cristo no surdo e neles amava e os educava com a pedagogia do amor, pois sempre dizia: “Não se pode educar o surdo se não se ama” (IFS, s/d).

Este padre dedicou sua vida à educação de surdos na Itália e fundou a Congregação para que seu trabalho fosse continuado e expandido para outras regiões. Dedicou toda a sua vida para os surdos, para que fossem amados e respeitados em sua dignidade como pessoa, instruídos civil e religiosamente, inseridos na sociedade como verdadeiros cristãos, com direitos e deveres (IFS,s/d).

A concepção da missão que permeou o trabalho do padre Filippo Smaldone foi: ÉFETA, que significa “Abre-te!”. Imediatamente, abriram-se os ouvidos e a língua se lhe despreendeu (IFS, s/d).

Faleceu no dia 4 de junho de 1923, em Lecce, aos 74 anos. Quando fora acometido por uma “doença complicada. Faleceu rodeado pelo afeto das suas Irmãs e dos surdos”. Foi beatificado pelo papa João Paulo II em 12 de maio de 1996 (IFS, s/d).

Na Itália, a congregação está presente em 26 cidades, dentre elas: Bari, Carbonara Di Bari, Barieta, Castridi, Lecce, Formia, Manduria, Melissa, Molfeitta, Palmi, Prepezzano, Roma, Salerno, Struda, Tabiano, Marcatello, Torchiardo, Trani, San Cesário di Lecce, Trepuzzi.

No Brasil, a congregação se instalou nas seguintes cidades: 1972, Belém/PA; 1984, Manaus/AM; 1992, Fortaleza/CE; 1989, Pouso Alegre/MG; 1978, Brasília/DF, Rialma/GO e Anápolis/GO.

Atualmente, o Instituto está presente na Itália, Brasil, Paraguai, Ruanda, Tanzânia, Benin e Moldávia (IFS, 2014).

4.2 ORIGEM DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE EM BELÉM

A atuação do carisma de São Filippo Smaldone no Brasil, inicia-se a partir de 1972, com a fundação do primeiro Instituto para surdos no Brasil, em Belém-Pará, e depois se entendeu a outros Estados.

Segundo a biografia de Filippo Smaldone (IFS, s/d), foi no dia 22 de fevereiro de 1972 que as primeiras irmãs Salesianas pisaram em solo paraense. Foram elas: Madre ChiarinaPezzuto e Irmã Pia Abbondanza Ria, Superiora Geral e Secretária Geral, respectivamente, da Congregação.

O local escolhido pela congregação para as instalações do IFS fica localizado na Trav. 14 de Março, nº 854, no bairro do Umarizal, é uma entidade filantrópica. A missão do IFS é:

proporcionar, por meio da educação, da cultura e da assistência social (saúde e promoção), defesa e proteção da pessoa com deficiência, com ênfase à pessoa com surdez, nas dimensões: físico-cognitiva, humana, psicológica, socioeducacional, relacional-espiritual e fortalecimento dos vínculos familiares (IFS, 2014, p.4).

O trabalho do IFS, conforme as informações e a pesquisa realizada nos documentos, consiste não apenas em desenvolver a educação dos alunos, mas atendê-lo na sua dimensão “físico-cognitiva, humana e psicológica”.

Como uma forma de favorecer a compreensão das informações que apresento nesta seção, divido a história do IFS em duas fases. Foram etapas que iniciaram em 1972, com a chegada das Irmãs em Belém, até os dias atuais.

Na primeira fase, as atividades pedagógicas da escola estavam centradas no letramento apoiado no ensino de sons e letras. Esta fase vai de 1972, o ano da fundação, até 1994, quando da contratação de uma professora surda que começou a trabalhar com os alunos a Libras.

Na segunda fase, de 1994 até os dias atuais, o letramento estava centrado no ensino de mais de duas semioses, incluindo a Língua de Sinais, a imagem.

Ao longo do texto, falo das características de cada fase, como era a alfabetização: como as crianças eram ensinadas no IFS.

4.2.1 Letramento centrado no ensino de sons e letras

Segundo a biografia de Filippo Smaldone (IFS, s/d), foi no dia 22 de fevereiro de 1972 que as primeiras irmãs Salesianas pisaram em solo paraense; foram elas: Madre Chiarina Pezzuto e Irmã Pia Abbondanza Ria, Superiora Geral e Secretária Geral, respectivamente, da Congregação.

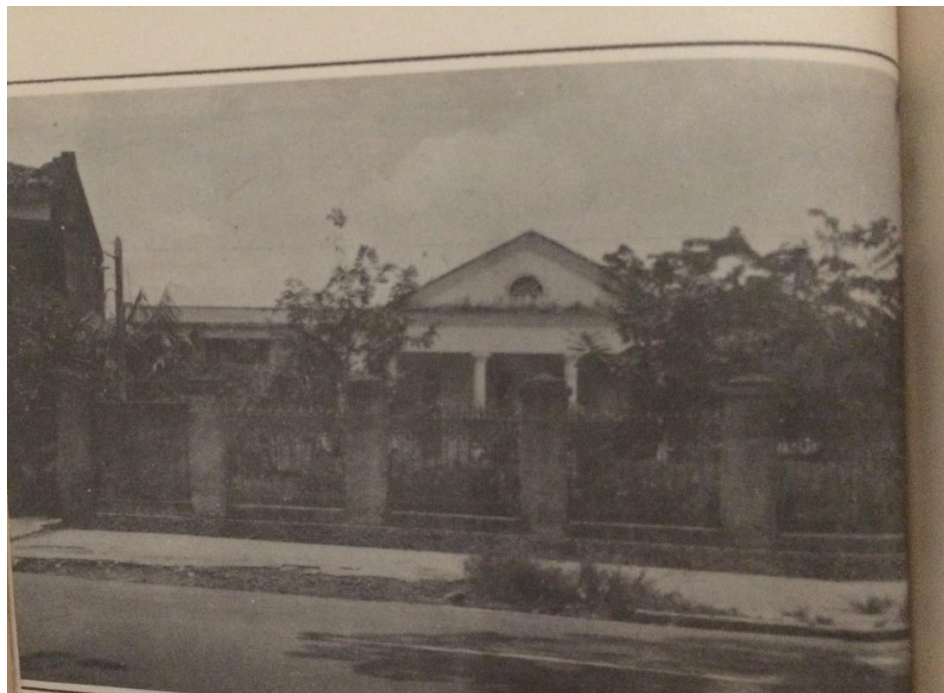
No Brasil, a Congregação estabeleceu-se em Belém, em 1972, iniciando suas atividades em 1973, com 27 alunos surdos, na faixa etária de 0 a 14 anos, em regime de semi-internato, matriculados em turmas de alfabetização à 4ª série do Fundamental (IFS, s/d).

Ainda no ano de 1972, após os contatos iniciais das irmãs, sucedeu a compra do primeiro prédio, em seguida, fizeram as adaptações e aquisições de materiais. Paralelamente a essas ações, elas fizeram reformas e compraram mais um terreno para futuros planos (IFS, s/d).

Em entrevista, a Irmã Círia, atual diretora da Instituição, conta como Belém foi escolhida pela congregação para ser sede do Instituto Felipe Smaldone:

aqui no Pará, naquela época tinha um irmão que era sacerdote no município de Ponta de Pedras e que era irmão de uma irmã Salesiana. Ela havia lido do grande número de crianças surdas que precisavam de alguma congregação que pudesse “abraçar a causa”. E por conta deste sacerdote que fez a ponte com a Itália, Belém foi escolhida e em 1970 começaram as negociações e em 1972 a inauguração do IFS (Entrevista concedida no dia 07/07/2014).

Figura 6: imagem do primeiro prédio que abrigou o IFS.



Fonte: IFS, s/d.

No dia 12 de março de 1973, iniciou-se o trabalho com os primeiros alunos surdos do Pará e Amapá. Transcorreu durante este ano o trabalho com muitas “contrariedades e bastantes frutos” (IFS, s/d).

No início, segundo informações colhidas com representantes da Congregação, a linha do trabalho desenvolvido no IFS seguia as orientações vindas da Itália. Assim que foi adotado o oralismo nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto.

O oralismo puro era trabalhado em todas as disciplinas ministradas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que regia a forma de trabalho pedagógico na educação de surdos. Dessa forma, a diretora da instituição à época,

Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proíbe, oficialmente, o uso da Língua de Sinais nas salas de aula. Com todo o modismo imposto e apesar das proibições, a língua de sinais resistiu, e continuou sendo utilizada pelos alunos nos pátios e corredores do Instituto (REIS, 1992).

O método de ensino baseado no oralismo seguia esta metodologia:

- 1-Exercícios de desenvolvimento mental (preparação psicológica).
- 2-Atividades fono-respiratorias como preparação para as lições de fala.
- 3-Atividades preparatórias complementares.
- 4-Vocalização aplicando as vogais a-e-i-o-u. estudo dos fonemas V-T-B-M-L-F-S em pequenas expressões com a articulação adequada.
- 5-Ritmo de palavras estudadas
- 6-Ritmo de entonação das frases; ilustrações da fala com gráficos relativos aos tons.
- 7 - Interpretação, descrição e narração verbal de gravuras ou cenas simples (DORIA,1961,p. 213).

No oralismo, o trabalho era realizado de forma que primeiro o aluno tinha que fazer exercícios que trabalhassem o sobro, imitação dos lábios, imitação de fala, para que depois fossem trabalhados os conteúdos. Primeiramente, era necessário aprender a falar. O trabalho do professor era ensinar os fonemas, ensinar os sons da fala (BENTES, 2012, p. 181)

O trabalho no IFS seguia as orientações do oralismo, e o que predominava era a impostação de fonemas, conforme mostra o trecho:

Fazer com que o aluno aprendesse determinada fisionomia da boca para a pronúncia de um fonema. A impostação de cada fonema consistia em atividade de percepção do efeito concreto do som, do controle do ar e da constituição da forma específica dos lábios para emissão (BENTES, 2012, p. 181).

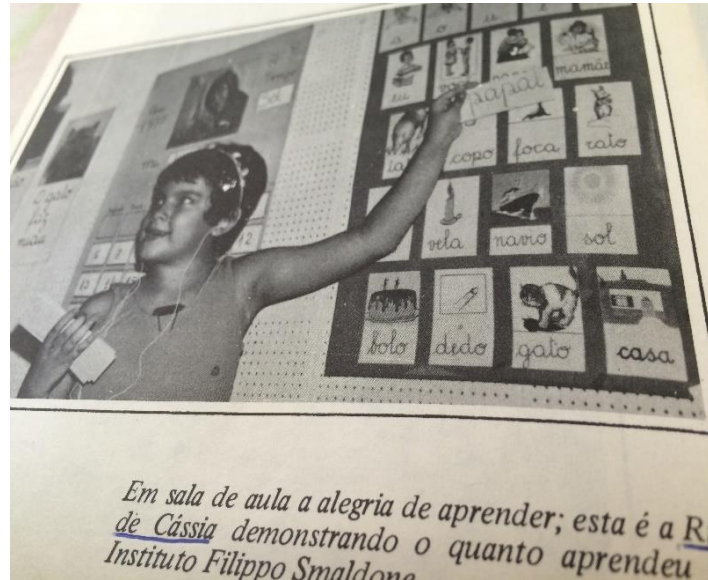
Uma outra explicação para o trabalho realizado com o oralismo nesta época foi o que a Ir. Círia nos revela na entrevista:

o nosso fundador Filippo Smaldone participou do Congresso de Milão onde ficou definido que seria o Oralismo a metodologia utilizada para a educação de surdos. Então, depois de um mês de viagem de navio, chegaram as irmãs italianas que com todo conhecimento capacitaram as pessoas que trabalhavam em nossa instituição (entrevista concedida pela irmã Círia em 07/07/2014).

No início, vimos que o trabalho era realizado com as práticas centradas do uso da leitura e da escrita, utilizando a leitura labial e a impostação de fonemas.

Imagens aqui eram usadas como pretexto para ensinar as palavras, conforme mostra a imagem 7.

Figura 7: forma que era ensinado a ler e escrever.



Fonte: IFS, s/d.

As irmãs do IFS dominavam o trabalho com o oralismo e durante muitos anos esse foi o método utilizado no IFS. Algumas professoras sentiam dificuldade no trabalho com os alunos surdos e acabavam pedindo para sair da instituição. Isso fica evidente, neste trecho na entrevista:

Olha, sobe um hoje. Porque antes todo mundo passava pela Irmã Dolores pra dizer o que ia dar no dia. Aquelas que não sabiam pegavam traziam o caderno ela dizia: "Dá o fonema tal" As professoras subiam a escada desesperadas. "Ah. Meu Deus, ela mandou dar o fonema. O que é o fonema? O que é o fonema? O que é o fonema?". Aí corriam comigo ai eu dizia "Fonema é por exemplo, é as letras assim tem que dar PA, PE, PI, PO, PU. É essas coisas que é fonema". Eu dizia. Eu sempre fui brincalhona. Eu não acreditava que a professora não sabia o que era fonema. Depois eu acreditei. Aí elas chegavam, entregavam o lugar (Entrevista condida no dia 20/03/2010).

Após o período que compreendeu grande parte da história do IFS, com o predomínio do oralismo e do trabalho com a imitação de fonemas, inicia-se uma outra fase que foi o trabalho com a Libras.

Em 1974, dá-se início às obras de ampliação e reforma do Instituto, com recursos da Cúria Generalícia da Itália (IFS, 2014).

Em 22 de novembro de 1974, o Conselho Estadual de Educação (CNE) autorizou o IFS a funcionar provisoriamente, como escola especial, por meio da resolução nº 90/1974.

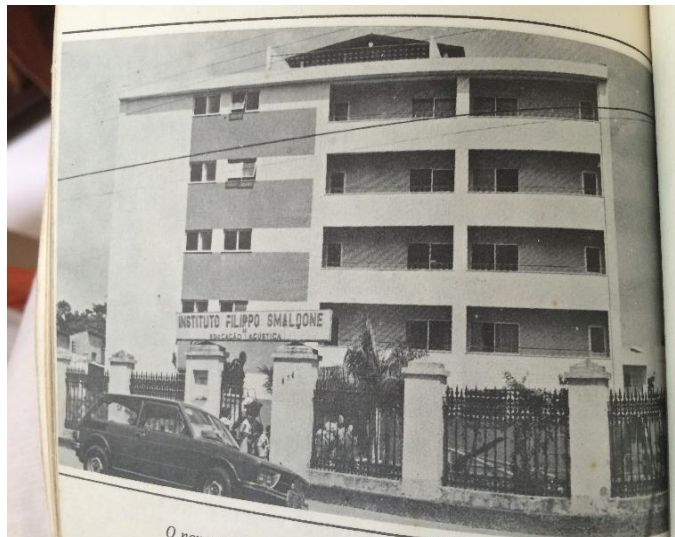
Por volta de 1975, algumas instituições começaram a trabalhar com a “comunicação total”, uma metodologia que surgiu para o ensino de surdos. Oficialmente, foi implantada pelo INES em 1975, tinha como eixo atividades de estimulação sensorial da fala e da audição.

A Comunicação Total se caracteriza por usar todas as formas de comunicação possíveis, inclusive o que se chamou de “Português Sinalizado” para trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa, por meio da Língua de Sinais (BENTES, 2012, p.83).

A pedagogia que deu origem à comunicação total acontece em função da divulgação de pesquisas a respeito da Língua de Sinais, realizadas por William Stokoe, em 1960.

A reforma e a ampliação do Instituto duraram até dezembro de 1977, quando foi inaugurada a parte nova do IFS.

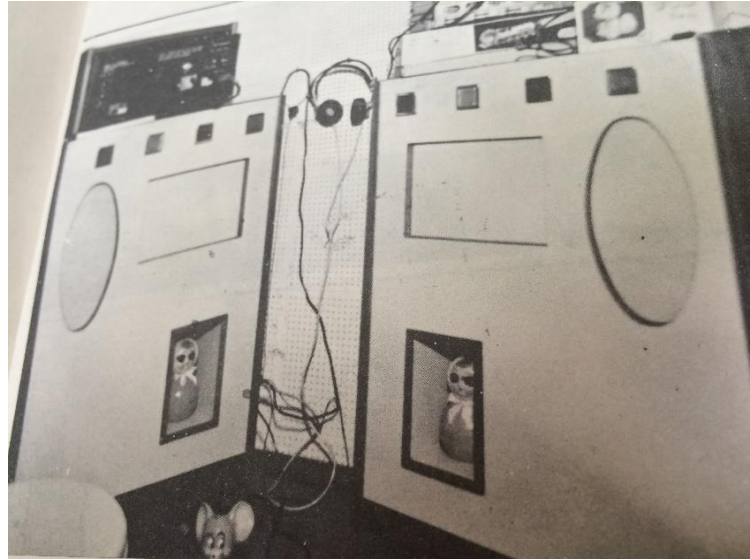
Figura 8: Imagem do prédio do IFS após reforma.



Fonte: IFS, s/d.

No ano de 1976, foram comprados na Itália e enviados para o Brasil os primeiros aparelhos de ampliação sonora de grupos e individuais e audiômetros para realização de audiometria infantil e adulta. Os aparelhos foram comprados com verbas da entidade MISEREOR – Associação Católica da Alemanha (IFS, s/d).

Figura 9: Aparelhos comprados para audiometria.



Fonte: IFS, s/d.

No período 1977 a 1979, ocorre o início da integração nas escolas. Na história do IFS, tem registrado que em 1977 essa integração se iniciou, em Belém, nas escolas particulares e em 1979 nas escolas públicas. Foi na década de 70 que a integração começou ser feita. O objetivo principal do movimento foi derrubar a ideia da segregação e da exclusão dos deficientes, reforçada ao longo da história.

Para chegarmos ao movimento da integração, é importante discutirmos sobre o conceito da normalização e as concepções que perpassam suas interpretações.

A ideia principal era fazer com que o deficiente tivesse uma vida “normal”. “Normalizar” é uma palavra que representa o pensamento e as atitudes da integração. Mas o que era normalizar? “Normalização foi um conceito surgido nos países escandinavos por interferência de Bank Mikkelsen em 1959, diz respeito, a um tipo de vida tão normal quanto possível” (MARTINS, 2002, p.26).

Bengt Nirg, outro teórico da Suécia, definiu, por volta de 1969, que o deficiente deveria ter uma “vida semelhante à das demais pessoas da sociedade” (MARTINS, 2002, p.26). Isso significa dizer que o deficiente deveria, seguindo o padrão da “normalização”, ter um ritmo diário normal, comer, dormir, fazer escolhas.

Ainda segundo Martins, a integração “implica em não mais esconder, proteger, a pessoa com deficiência da sociedade ou essa dela, pois geralmente esse tipo de proteção que lhe é imposta resulta em segregação, em estigmatização” (MARTINS, 2002, p.29).

Neste período em que a questão da normalização estava sendo amplamente debatida, Martins define:

integrar — tornar inteiro; completar; reunir-se; incorporar-se; juntar-se, tornando parte integrante incorporar física e socialmente ser um membro ativo da comunidade. Viver como os demais e tendo os mesmos privilégios. Ser parte integrante. Ser valorizando (MARTINS, 2002, p.30).

Ao interpretarmos a conceituação de Martins sobre a integração, nos deparamos com as palavras que significam: “tornar parte integrante”, “incorporar socialmente”, “viver como os demais”. Essas conceituações nos permitem elucidar o que está em volta dos seus significados.

No modelo da integração, a pessoa deficiente “deve ser incorporada socialmente”. Está explícito que este direito em algum momento não foi respeitado e que as pessoas com deficiência não “puderam” – ou ainda não podem – conviver junto às demais, consideradas normais. Um detalhe fundamental é que na integração a pessoa com deficiência deveria se “adequar” à sociedade.

Os espaços deveriam estar abertos para ela, com todas as adaptações e as condições necessárias para que realmente transitasse e executasse com respeito e autonomia todas as suas atividades cotidianas, sem que a família tivesse que derrubar as barreiras que por ventura surgissem.

No modelo da integração, não existia a preocupação das escolas, da igreja ou da sociedade em geral de garantir e criar as condições necessárias para que as pessoas com deficiência pudessem realizar suas atividades com todas as condições para isso. Cabe, nesse momento, fazermos alguns questionamentos relativos à integração:

um deles diz respeito às reais vantagens do atendimento integrado para as crianças com deficiência e para as crianças consideradas dentro dos padrões de normalidade. Podemos estender essa pergunta, igualmente, para os docentes da classe regular que recebem essas crianças e para os pais dos alunos em geral (MARTINS, 2002, p.34).

O que é importante refletir baseado na integração é de que maneira as pessoas a partir desse movimento irão integra-se? De que forma a sociedade e seus espaços as receberam? O que as pessoas envolvidas nessas interações podem construir e aprender?

Os teóricos que pesquisam essa temática enfatizam que, nas interações entre os alunos da escola regular e da escola especializada, pode existir uma troca com melhores oportunidades de desenvolvimento.

Trazendo para o tema que discutimos nesta dissertação, é relevante situar o leitor neste período histórico e levantar questões que influenciaram no decorrer da história da educação dos surdos no IFS. “Tornar parte da sociedade” é possibilitar ao surdo frequentar uma escola, a igreja, uma praça, possibilitar que ele possa estabelecer relações sociais para além das suas relações familiares.

O IFS desenvolveu suas atividades no modelo da integração quando na década de 70 fez a compra dos aparelhos que serviram para “preparar”, “normalizar” os alunos integrados. Os alunos precisavam aprender a oralizar para que frequentassem a escola.

Durante o movimento da integração,

já se reconhece que não existe criança ineducável. Assim, quando – aparentemente – uma criança não consegue aprender, os educadores devem buscar conhecê-la mais de perto, analisar e mudar as suas próprias atitudes, as suas estratégias de ensino, até que obtenham êxito na tarefa a que se propõem. Essa nova postura frente aos educandos com deficiências pode ser considerada como o produto atual de um processo que sofreu profundas mudanças no decorrer da história da raça humana. Baseia-se em mudanças que extrapolam os limites da escola, envolvendo aspectos éticos, filosóficos, sociais e legais (MARTINS, 2002, p.25).

Foi neste período histórico que os alunos do IFS começaram a conviver com o modelo da integração e seus princípios começaram a fazer parte das práticas escolares da instituição.

Em 1980, aconteceu o Convênio com a Secretaria de Estado de Educação e com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), para cessão de recursos humanos (professores) para atendimento educacional (IFS, 2014). Em entrevista com Catarina, antiga assistente social do IFS, ela reforça as informações sobre os convênios:

até quando eu entrei, até em oitenta recebia recursos da Itália, mas a partir de 80 a mãe mandou dizer que não poderia mais vir verba pra lá, porque tinha outras que precisavam mais do que o Brasil. E o Brasil tinha que caminhar, se o problema era do Brasil, o Brasil tinha que encaminhar com recursos do Brasil. Foi quando nós fizemos o primeiro convênio lá, em 1980, com a SEDUC e com a LBA que era que hoje é a FUNPAPA porque é o órgão de repasse de verbas, que é o fundo nacional de assistência social. Mais continua com a FUNPAPA? Continua. Ela como órgão repassador de verba. Não sei disseram que ia ser direto pra instituição, ainda em decisão isso (Entrevista concedida no dia 20/03/2010).

Até a década de 1980, o IFS era uma instituição particular, porém os alunos de classe baixa eram atendidos pela instituição sem pagar a mensalidade. Vejamos o trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Então, pois é, uma coisa: até oitenta então era uma escola só particular?

Catarina: Era até/ só particular.

Pesquisadora: Só particular, né. Aí depois de oitenta é que fez o convênio.

Catarina: Convênio com a SEDUC e com FUNPAPA e a LBA.

Pesquisadora: Professores até 1980?

Catarina: É era pago pelas irmãs.

Pesquisadora: Só a partir de 1980 que a SEDUC.

Catarina: De 80 que a SEDUC entrou. Primeiro foi o convênio dos professores em 1977 foi o dos técnicos e o pessoal de apoio.

Pesquisadora: Em 1976?

Catarina: É em 1986.

Pesquisadora: Em 1986. Tá. Tu entraste?

Catarina: Na época do pago.

Pesquisadora: Do pago, agora.

Catarina: Que era pago dois ou três cruzeiros, ou dois reais, eu nem sei quanto (Entrevista concedida no dia 20/03/2010).

O IFS, ao longo da sua história, sempre trabalhou com a escolarização do surdo. Segundo a entrevista com Catarina, foi em meados de 1980 que as turmas começaram a ser divididas da seguinte forma:

Pesquisadora: Catarina, e essa questão da escolarização, sempre, sempre existiu a escolarização?

Catarina: Sempre.

Pesquisadora: Maternal.

Catarina: Tudo sempre. Só que antes não tinha maternal 1, maternal 2. Era só maternal, maternal, Jardim e alfa. Quando eu cheguei. Já foi com a Irmã Pieira essa história de maternal 1, maternal 2, Jardim 1, Jardim 2.

Pesquisadora: Até a quarta série.

Catarina: Até a quarta.

Pesquisadora: Está até a quarta série agora?

Catarina: Não, até a terceira. Faz uns, desde noventa... dois mil, é. Me parece, não posso precisar, bem, porque aí, quando veio a Irmã/ a Raimunda. Olha até na época da Raimunda a secretaria não tinha pasta. Só o Serviço Social, a pasta de aluno. Aí foi que eu cheguei, falei: "vamos fazer a pasta da secretaria". Aí pedi as pastas, quase que imposição. E eu não foi eles que fizeram, fui eu que fiz. Eu falo mesmo. É uma das coisas assim, que sempre eu discuti no Smaldone é a parte de organização administrativa assim.

Pesquisadora: Tu não sabes assim quantos alunos já passaram?

Catarina: Novecentos e tal, que eu registrei.

Pesquisadora: Durante toda essa fase?

Catarina: Não, que teve uns alunos que passaram, que não foram registrados. Eu passei a registrar a partir do convênio, por quê?

Pesquisadora: A partir de oitenta (Entrevista concedida no dia 20/03/2010).

Com os dados da entrevista, podemos destacar que até a década de 1980 o IFS já tinha escolarizado "aproximadamente" mais de novecentos alunos. Na época,

as duas escolas que trabalham com a escolaridade para surdos eram o Astério de Campos, que teve sua fundação em 1960, e o IFS, que, como já destacado, foi inaugurado em 1973.

Em 1986, aconteceram a ampliação do convênio com a SEDUC – ampliação da equipe técnica e administrativa –, o início da construção da residência das irmãs e a reestruturação do centro audiológico (IFS, 2014).

Aí veio a época do contrato das professoras do apoio... deixa eu me lembrar bem. Não, mesmo em 86, um pessoal. É foi em 86, em 86 as professoras, em 86 era o pessoal de apoio, e algumas professoras que ficaram assim, vamos supor que era uns quarenta professoras, mas eu não sei quanto era, 20 era da SEDUC e 20 era do Smaldone, mas não era quarenta. Não me lembro dessa quantia só sei que a metade do Smaldone e a metade do Felipe Smaldone (Entrevista concedida no dia 20/03/2010).

Nos anos de 1988, 1990, 1992 e 1994, ocorreu a aquisição de aparelhos de audição: Sistema de Potencial Evocado na configuração Áudio-Otológica marca Amplaid mod. MK 10, para realização do exame Tronco Cerebral- BERA (13 12 1988); Audiômetro marca Ampaid (1990); Audiômetro pediátrico com monitor a cores, marca Amplaid nº. 11 151 9 (1992); FRYE FONIC 6500 “Real Ear” e QuickProbe II System, para realizar testes de análise de próteses auditivas (1994), com verbas estrangeiras (IFS, 2014).

Figura 10: Imagem de audiômetro modelo 1990.



Fonte: IFS, s/d.

Atualmente, a escola funciona em regime de convênio com a SEDUC e a Secretaria de Saúde do Estado do Pará (SESPA), que disponibilizam a cessão de funcionários nas áreas de educação e saúde.

No próximo subitem, veremos como iniciou o trabalho com uso de outras linguagens ou semioses.

4.2.2 Letramento centrado no ensino de mais de duas semioses

Em 1994, o IFS contratou uma professora surda que começou o ensino da Libras. Antes deste período, a língua de sinais já aparecia nos momentos religiosos na instituição. Algumas irmãs já sabiam Libras e faziam uso da língua nas aulas de catequese. Na entrevista com a professora Yasmin, podemos constatar isso:

Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar no Smaldone?

Yasmin: IRMÃ CHAMOU TRABALHAR SMALDONE, QUANDO COMEÇOU LIBRAS. SOU ÚNICA PROFESSORA SURDA.

Pesquisadora: Como era o ensino antes no IFS?

Yasmin: ANTES O ENSINO ERA SÓ PORTUGUÊS, DEPOIS PARTICIPAR, ENCONTROS, CONGRESSOS PERCEBER CRIANÇAS DIFICULDADES. COMEÇOU TRABALHAR COM SINAIS, CONCRETO (Entrevista concedida pela professora Yasmin no dia 18/06/2014).

A professora começou a desenvolver atividades que exploravam a Língua de Sinais. Além dos alunos, era oferecido aos responsáveis cursos de Libras e outras atividades na instituição que envolviam a Libras.

O trabalho com outras linguagens, no caso da Libras, por exemplo, foi uma solicitação dos próprios surdos. Vejamos no trecho da entrevista:

e a história muda e a gente tem que acompanhar...veio uma grande luta uma grande solicitação dos próprios surdos e da sociedade para que o oralismo, não fosse a via de educativa dos surdos, por várias questões, então veio se fortalecendo e hoje nos temos essa transição, ainda não...precisamos de um tempo para nos adequarmos a nova realidade como o bilinguismo (entrevista concedida pela irmã Círia em 07/07/2014).

Em 1997, o IFS recebeu a autorização definitiva para funcionar como escola especializada – Resolução nº 496/97, de 08 de setembro, do CEE (IFS, 2014).

Neste mesmo ano, aconteceu a inauguração do laboratório de informática, a Brinquedoteca, em 25 de março. Os espaços do instituto estavam divididos da seguinte forma: Setor Administrativo; Setor Audiológico equipado; Setor Médico

(Pediatria, Otorrinolaringologia e Odontologia); Setor Fonoaudiológico; Setor Pedagógico; Setor Social; Setor Psicológico (IFS, 2014).

Os Programas de atendimento disponibilizados são: Estimulação essencial de 0 a 3 anos; Educação Infantil de 3 a 7 anos; Ensino Fundamental (até o 5º ano/9); Estimulação oral e gestual – Libras (IFS, 2014, p.3).

Outro projeto que o Instituto desenvolve é o Programa de Inclusão. A inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino iniciou no ano de 1997. Seu funcionamento consiste em um acompanhamento dos alunos inclusos na classe regular de ensino de diversas escolas da grande Belém, por um professor especializado, que desenvolve um trabalho de professor itinerante.

Cabe aqui certamente ressaltar os Projetos desenvolvidos pelo Instituto, uma vez que envolvem ações de atendimento também às famílias:

- Atendimento de Semi-internato (7:30 às 17:30)
- Cursos e oficinas voltadas às famílias dos alunos;
- Geração de renda: famílias e comunidade através da confecção de artesanatos;
- Voluntariado (diversas áreas de atendimento);
- Pastoral com surdos e pessoas da comunidade;
- Vocacional com jovens da comunidade (nos finais de semana)

O Projeto Experimental de Escola Inclusiva teve como primeira escola polo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, sendo posteriormente expandido, nos anos seguintes, já como Programa de Inclusão Escolar nas demais escolas, que são: E. E. Tiradentes, E. M. Ernestina Rodrigues, E. E. Domingos Acatauassu, EEFM Luís Nunes Direito, que funcionam em regime de itinerância, apoio técnico-pedagógico especializado e formação continuada em serviço (IFS, 2014, p.3).

A inclusão começou a ser divulgada e praticada com a promulgação da Declaração de Salamanca, que foi um marco histórico na afirmação de uma educação para todos. No documento, ficou decidido:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais

especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Declaração de Salamanca, 1994,<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>)

A educação inclusiva ou educação para todos tem como princípios: incluir todos; reconhecer as diferenças; promover a aprendizagem; atender as necessidades de cada um. Dentre os princípios que estão na Declaração de Salamanca, destaco:

Capítulo II – direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (Declaração de Salamanca, 1994,<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>)

No modelo da inclusão utilizado no Brasil, não são mais os alunos que precisam se adaptar à escola, mas sim a escola que tem que oferecer as condições necessárias para que os alunos possam ter os mesmos direitos que as crianças sem deficiência. Na inclusão, a escola deve subsidiar as salas de recursos multifuncionais que recebem os alunos no contra turno, para que eles possam desenvolver as atividades específicas relacionadas com as suas necessidades.

Para acompanhar o paradigma da inclusão, o Instituto começou a desenvolver algumas ações para trabalhar nessa direção. Uma dessas é o “Programa de Inclusão”, que visava à inclusão de alunos surdos na rede regular. Seu funcionamento se dá em acompanhar os alunos inclusos na classe regular de ensino, por um professor especializado, que desenvolve um trabalho de professor itinerante (IFS, 2014).

Os alunos inclusos nas escolas polo são acompanhados pelos professores itinerantes e no contra turno frequentam o AEE, nas salas de recursos multifuncionais que funcionam no IFS. Os professores que trabalham no Instituto nas suas respectivas disciplinas desenvolvem um trabalho de acompanhamento dos alunos que estão na escola regular.

A inclusão defende o direito de todas as pessoas, independente das suas características físicas, sociais ou econômicas. Determina em seus princípios que todos têm que ter seus direitos garantidos. Devem ter acesso à educação, aos serviços e aos bens culturais, sem que para isso seja feito por elas um esforço para se adequar, mas, sim, a sociedade, os espaços e as pessoas estejam preparadas em todos os aspectos, sejam eles estruturais, sejam materiais ou pessoais para garantir esses direitos.

Após a concepção de inclusão, várias leis e decretos foram aprovados para garantir os direitos dos surdos. Aqui especificamente, trato do decreto da aprovação da lei da Libras, que foi promulgado em 2002 e que fala da institucionalização dessa língua.

Destaca-se na lei:

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

Uma outra ação para efetivar a inclusão foi a promulgação, em 2005, do decreto que instituiu a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e magistério. Pode-se observar nos dispostos do decreto, que diz:

Art. 3º 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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p.1).

Uma grande quantidade de leis e decretos não garante que a inclusão seja de fato efetivada. Porém, o respaldo legal é necessário para fazer cumprir o que está

na legislação, é um dos fatores que contribuem para que a sociedade possa cobrar a efetivação das ações a quem de direito.

Em 1998, o Instituto completou 25 anos de fundação, evento este que teve como culminância uma missa na Basílica Santuário Nossa Senhora de Nazaré, com a participação da comunidade escolar, com representantes e autoridades da sociedade paraense, e realizou-se, simultaneamente, em Belém e na Itália, com extensiva programação sociocultural e religiosa (IFS, 2014, p.4).

Neste momento, começa a aparecer o trabalho com o bilinguismo, e o uso de duas línguas é uma filosofia que indica que o surdo deve ter contato tanto com a Língua portuguesa, quanto com a Libras. Deve ser alfabetizado em sua língua materna, a Libras, e depois entrar em contato com a Língua Portuguesa. Lacerda & Mantelatto (2000) afirmam que no bilinguismo a criança desde cedo, tem contato com a Libras e a Língua portuguesa, o que possibilita o desenvolvimento integral das crianças.

O bilinguismo começou a ser amplamente difundido. O IFS acompanhou as ações em busca de uma educação bilíngue, assim como o trabalho com as múltiplas linguagens, como é possível perceber neste trecho:

no ano de 2012 o Instituto Felipe Smaldone iniciou uma proposta pedagógica, tendo como tema central o multiletramento. Tal proposta possibilitou a equipe trabalhar as potencialidades do alunado surdo usando a sua relação espacial, o corpo, a partir de uma perspectiva bilíngue. E, para tanto, foram consideradas no projeto piloto cinco práticas importantes, para o letramento multisemiótico: letramento digital, artístico, imagético, visuoespacial e o linguístico (IFS, 2013).

A coordenação do projeto fica a cargo das professoras Yasmin e Regina. Este projeto foi o alvo das observações dessa dissertação, como veremos na seção V. As atividades desenvolvidas envolvem os alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Um dos objetivos do projeto é desenvolver atividades que usem várias linguagens ou semioses – aqui denominada práticas de letramento e multiletramento –, “com o propósito de explorar várias linguagens que favorecessem a aprendizagem dos alunos tanto em L1 (língua de sinais) como em L2 (Língua portuguesa escrita)” (IFS, 2012, p.3).

O projeto “Dinamizando com as linguagens”, do IFS, está sendo desenvolvido desde 2012 pelas professoras de Libras e de Língua Portuguesa. Esse trabalho é

realizado juntamente com as professoras da sala regular e tem como base os gêneros textuais e temas relacionados com o contexto social e suas dinâmicas (IFS, 2013).

As linguagens usadas para desenvolver as atividades são diversificadas e, pelo que pude perceber nas observações realizadas, existe um planejamento prévio das atividades, além de uma comunicação entre as atividades realizadas no projeto e as efetivadas na sala de aula. Existe um indicativo de planejamento coletivo.

Os gêneros foram escolhidos pelas professoras do ensino Fundamental 1º ao 4º ano e da 4ª série, para o ano de 2014, estão detalhados no quadro 5, e as professoras utilizaram várias estratégias: contação de história, leitura de gibis e fábulas, brincadeiras com parlendas e cantigas de roda, dramatização em Libras, filmes, jogos educativos.

No quadro a seguir, expomos as temáticas que foram desenvolvidas com as turmas durante o ano de 2014.

Quadro 5: apresentação dos gêneros textuais trabalhados no ano 2014.

TURMA	OBJETIVO
* Maternal	Gênero : Música Atividade – Música, bichos grandes e pequenos.
* Jardim I	Gênero – Histórias Infantis – Patinho Feio
* Jardim II	Gênero – Poesia - “ As Borboletas” Problema: Desconhecimento do gênero textual. Produção Final – exposição das produções elaboradas pelas crianças e apresentação no auditório.
* 1º ano	Gênero – Gibi – Turma da Mônica Objetivo – Favorecer o processo de leitura e escrita, incentivar o gosto pela leitura e escrita.
* 2º ano / 9	Gênero – Cantigas de Roda Objetivo –Resgatar as cantigas de rodas através das brincadeiras.
* 3º ano/9	Gênero – Parlendas
* 4º ano/9	Fábulas – Moral – A Lebre e a Tartaruga
* 4º ano /	Continuidade do gênero – Documentos Identidade – RG Problema – dificuldade de compreensão do elementos que compõem a identidade

Fonte: IFS, 2014

O projeto teve como um dos seus objetivos:

proporcionar ao aluno surdo a exploração das diferentes linguagens através do lúdico favorecendo sua aprendizagem em L1 e L2 e que esse conhecimento possa desenvolver-se crítica, responsável e construtivamente nas diferentes situações sociais, utilizando sua linguagem como forma de expressão e cidadania (IFS. Projeto “Dinamizando com as linguagens”. Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 4ª série) (IFS, 2013, p.2).

Com relação à avaliação, as professoras informaram que ela se dá de forma contínua. À medida que as atividades são realizadas, as professoras avaliam os alunos, através da interação e da troca de conhecimentos que eles fazem durante as atividades do projeto.

Conforme consta no histórico, são realizadas várias atividades no Instituto, as quais passam pela escolarização dos alunos, formação de professores e oficinas para os responsáveis das crianças com surdez.

Os alunos atendidos pelo Instituto são provenientes de famílias de baixa renda, variando entre um salário e meio e três salários, a formação escolar dos pais oscila entre analfabetos e ensino médio.

Como nos relata a Ir. Círia, em entrevista, além do trabalho com a escola, o Instituto faz um trabalho com os alunos que envolvem os outros aspectos sociais, como mostra este trecho:

nos temos as pastorais dentro da evangelização que a gente acompanha, porque nem sempre na família ele encontra aquela pessoa que possa comunicar e compreender atender as suas necessidades. Orientação psicológica, familiar, orientação sexual. Eles chegam no instituto como alguém que eles confiem... os ex-alunos retornam, nos temos uma vez por mês um encontro momento formativo e uma celebração e eles vem uma vez por mês, almoçamos juntos e a parte da tarde ficam a recreação. Eles se fortalecem como cultura. Todos os sábados nos atendemos eles na catequese é a preparação para o sacramento. Crisma, primeira eucaristia um sábado eles voa para a igreja de Fátima e outro pra Basílica e tem intérprete.

Em 2014, a temática desenvolvida como proposta do trabalho pedagógico foi “Diversidade Cultural na Escola: Um Grande Desafio”, como resultado da execução do projeto, alguns pontos foram destacados pelos professores que estavam envolvidos com as atividades.

Em 2015, o tema do projeto que está sendo desenvolvido no IFS é “Multiletramento: Língua Materna e as Diferentes Linguagens na Educação do

Surdo”. O projeto busca: apresentar questões relacionadas ao letramento do aluno surdo do Instituto Felipe Smaldone, no contexto bilíngue, tendo a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). A metodologia utilizada será a sequência didática, de acordo com o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a seleção de gêneros textuais (IFS, 2015, p.1).

Conforme a proposta elaborada pelo IFS, o objetivo do trabalho é:

Conhecer os fundamentos filosóficos, pedagógicos e culturais que norteiam a educação da “pessoa surda”, destacando a importância da língua de sinais como base para construção da identidade surda na aquisição do conhecimento e na interação com a sociedade (IFS, 2015, p.2).

Atualmente, o Instituto, em Belém, atende a alunos matriculados na Estimulação Essencial (0 a 2 anos), na Educação Infantil (3 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 9-11 anos) e no Programa de Inclusão Escolar, que abrange do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sob a gestão da Ir. Círia Gomes de Oliveira (Diretora) e da pedagoga Fátima de Nazaré Pantoja Rezende (Vice-diretora) (IFS, 2014).

Como foi possível perceber através da cronologia realizada nesta seção da dissertação, o trabalho do IFS passou por várias fases. Procurei traçar este percurso histórico para situar o leitor quanto às fases e às metodologias utilizadas no ensino de crianças e jovens surdos.

5. AS CENAS DA PESQUISA

A presente seção trata das análises das cenas escolhidas sobre o uso de letramento e multiletramento na sala de aula do projeto “Dinamizando com as linguagens” com a turma do Ciclo I – 3º ano.

Analizamos as práticas educativas vivenciadas no cotidiano do Instituto Felipe Smaldone, buscando os elementos teóricos e os dados coletados na pesquisa de campo, que foram utilizados para construir as categorias de análises e seus desdobramentos.

Na tarefa de analisar as cenas, dialogamos com Freire (1985;1993; 2001; 2004), Street (2014), Rojo (2009; 2012; 2015), Flusser (2010) e Kleiman (2005).

Tomamos como aporte principal a perspectiva do processo que considere a multiplicidade de linguagens e formas de ensinar o aluno surdo e como fazer com que este aluno faça relação do saber com sua realidade, para que possa usar a leitura e escrita como prática social.

Organizamos cinco cenas⁶ ocorridos em sala de aula. Apresentamos a seguir as cenas para serem analisadas em categorias de análise.

5.1 CENA 01: CONSTRUÇÃO DE FRASES

5.1.1 Apresentação da cena

A aula ocorreu com o ensino de palavras e frases e foi dividida em três momentos distintos: 1) apresentação de dezessete imagens com suas respectivas frases no *Data show*; 2) Distribuição de cartelas com as mesmas frases; 3) avaliação das frases feitas no quadro.

O interesse da aula foi trabalhar a leitura e a escrita de frases utilizando as imagens, os sinais e a Língua Portuguesa.

No caso da avaliação realizada: ela ocorreu apenas da habilidade de escrita. Os alunos do Ciclo I – 3º ano já conheciam o abecedário, estavam com a atividade de aprender a escrever as frases propostas pela professora. A mesma apresentou

⁶ A propósito, queira ver a metodologia na Seção 2, quando descrevo o conceito de cena, segundo Luz (2013).

as frases em tarjetas, exercitava a memorização por meio de uma disputa entre dois grupos para em seguida verificar se estavam escritas corretas no caderno.

No Quadro 3, fazemos uma sumarização da cena com seus respectivos momentos.

Quadro 6: Sumarização da cena “construção de frases”

Professora: Yasmin		Data: 02/04/2014
Turma: Ciclo I - 3º ano - 6 alunos		Tempo: 30 minutos
Atividades	Recursos	Descrição
(1) Apresentação de imagens no <i>data show</i>	<i>Data show</i> , imagens	A professora Yasmin pede atenção dos alunos (em Libras). Ela mostra para os alunos dezessete imagens, com sua respectiva frase. Professora e alunos interagem, em Libras, sobre as frases.
(2) Distribuição de cartelas com frases	Tarjetas de cartolina com frases. Quadro branco e pincel atômico	A professora distribui cartelas com as dezessete frases; A professora em Libras solicita que os alunos leiam o que está na cartela; A professora, em Libras, pede para escreverem no quadro a frase que estava escrita na cartela, sem olhá-la.
(3) Avaliação da professora das frases feitas	Quadro branco e pincel atômico	A professora avalia as frases escritas no caderno.

Fonte: Elaboração própria, diário de campo, 02/04/2014.

Como mostrado no Quadro 3, no primeiro momento, a professora pede atenção à turma, pois irá iniciar a aula. Após a organização, a professora Yasmin apresenta imagens estáticas e desenvolve a leitura das frases com a turma. Essa ação da professora com os alunos ocorre por meio da língua de sinais. São dezessete as frases apresentadas: 1) “Dira é uma mulher que adora ler revistas”; 2) “Marina e Mariana são mãe e filha que não se desgrudam nem na hora dos passeios”; 3) “Cínthia gosta de tocar cavaquinho para os amigos”; 4) “Emilly foi ao parque passear com seu cachorro Bob”; 5) “Sandy se apresentou no teatro Municipal do Rio de Janeiro”; 6) “Dayane cuida da saúde do seu bebê de nove meses”; 7) “Amanda é uma jovem que gosta de escrever para os amigos”; 8) “Alice adora dormir nos braços de sua mãe”; 9) “Claudiane precisa descansar na hora do almoço”, 10) “Os idosos precisam de carinho e dedicação”; 11) “Sérgio e Helena levam Wagner para brincar na frente da casa”; 12) “Pedro vive na academia fazendo musculação”; 13) “A família do senhor David gosta de passear ao ar livre”; 14) “Tereza, Diana e Selma são três amigas que gostam de cuidar dos cabelos”; 15) “Márcia tem uma vida saudável, ela adora comer frutas variadas”; 16) “Ângela e

Hugo divertem as noites de sábado na televisão”; 17) “Marina e Mariana foram passear nas praias” (queira ver anexo 2).

Das dezessete, duas frases aparecem nesta cena: 2) “Marina e Mariana são mãe e filha que não se desgrudam nem na hora dos passeios”; e 3) “Cínthia gosta de tocar cavaquinho para os amigos”.

No segundo momento, ocorre a distribuição de cartelas, com as mesmas frases, requerendo que os alunos fizessem o sinal de cada palavra. Acontece a ação da professora, de mostrar no quadro a escrita das frases em Língua Portuguesa, uma forma de tradução do que os alunos leram em Libras.

No terceiro momento, os alunos foram divididos em dois grupos, e a partir daí o grupo que acertasse formular a frase e escrevê-la no quadro recebia uma determinada pontuação.

A avaliação da atividade aconteceu através dessa brincadeira: os alunos, à medida que acertavam, adquiriam pontos para sua equipe. Eles ficaram eufóricos, e todos queriam ir escrever uma frase no quadro.

Os alunos tinham que construir a frase primeiro em Libras, depois em Língua Portuguesa, no caderno, e por fim iam transcrevê-la no quadro. Nesse momento da cena, a professora avalia a escrita dos alunos.

Vejamos os momentos que ocorreram nesta cena.

((A professora Yasmin apresenta gravuras no *Data show*)):

Yasmin: SILÊNCIO SENTAR COMEÇAR AULA. VER IMAGENS O QUE ISTO?

Alan: REVISTA

Bia: MULHER

Yasmin: NOME MULHER

Carol: NÃO SABER

[...]

Yasmin: ((A professora Yasmin distribui tiras com as mesmas frases apresentadas no *Data show*)). DUAS PESSOAS. UMA MULHER – BENÇA MÃE M-A-R-I-N-A OUTRA FILHA MULHER M-A-R-I-A-N-A UNIÃO TODAS-AS-COISAS PASSEAR TAMBÉM

Carol: MAMÃE

Yasmim: SEMPRE JUNTAS

Davi: BENÇÃO MULHER

[...]

Yasmin: ((A professora Yasmim distribui cartelas com frases e pede que os alunos leem”. C-I-N-T-H-Y-A GOSTAR TOCAR CAVAQUINHO C-A-V-A-Q-U-I-N-H-O. ((O Alan levantou-se e foi pegar uma frase que estava disposta na mesa)) AGORA LER FRASES. ((A Bia faz expressão facial demonstrando tentativa da leitura)).

Alan: TOCAR CAVAQUINHO. ((Alan escreve no quadro a frase “CYNTYA TOCAR CAVAQUINHO”)). ESTAR CERTO PROFESSORA?

Yasmim: SIM.

Carol: TOCAR CAVAQUINHO

[...]

((A professora Yasmim mostrava a targeta e conferia se está é correspondente à frase escrita no quadro e atribui uma pontuação. A turma estava dividida em meninas e meninos. Interessante ver a felicidade e a empolgação dos alunos, quando eles acertavam a gravura relativa à frase)) (Filmagem e Diário de campo 02/04/2014).

5.1.2 Quantidade de semioses

Nesta cena, aparecem as semioses imagem, sinal e escrita.

O central, nesta primeira cena, parece ser o mecanismo que a professora utiliza para ensinar a escrita de palavras e frases. Ela parte de **imagens** e frases que são lidas em Libras, passa para as mesmas frases impressas em cartelas para chegar à escrita de frases em Língua Portuguesa.

Acessou de maneira superficial a classe **eidética**, uma vez que os alunos puderam, a partir das imagens, perceber as formas e a perspectiva da imagem para fazer a relação com as frases e os comandos dados pela professora. Isso é possível perceber no seguinte trecho:

Yasmin: SILÊNCIO SENTAR COMEÇAR AULA. VER IMAGENS O-QUE ISTO?
Alan: REVISTA
Bia: MULHER
Yasmin: NOME MULHER (Filmagem e Diário de campo 02/04/2014).

As imagens foram usadas para “auxiliar” o ensino das frases. Elas servem como pretexto para o ensino de frases em Língua Portuguesa, para os alunos ativarem os referentes e seus significados, por meio de uma “leitura” referencial e rápida da imagem, sem descrições e valorações.

É provável que a utilização dessas imagens expostas, por parte da professora Yasmim, sirva de estímulo para que a criança surda adquira a palavra escrita. A professora demonstra acreditar nessa perspectiva ao ensinar o conteúdo das frases utilizando as imagens.

A professora Yasmin utilizou os **sinais** para explicar o que aparece nas imagens e para que os alunos fizessem as atividades. A professora vai explicando as frases, e os alunos fazem os sinais que ela ensina.

Ao solicitar que os alunos façam a leitura e posteriormente a escrita das frases no quadro e no caderno, está trabalhando **a leitura e a escrita das frases**

em Língua Portuguesa. As outras semioses usadas, a imagem e o sinal, foram para chegar a este momento da atividade.

A professora explicava as frases e seu significado em Libras. Este trabalho demandou três tipos de linguagens, pois tiveram imagens projetadas em *data show*, frases escritas em tiras de cartolina e a Libras. Ao final, foi possível perceber que o aluno Alan conseguiu ler o que estava em uma das frases:

Yasmin: ((A professora Yasmim distribui cartelas com frases e pede que os alunos leem". C-I-N-T-H-Y-A GOSTAR TOCAR CAVAQUINHO C-A-V-A-Q-U-I-N-H-O. ((O Alan levantou-se e foi pegar uma frase que estava disposta na mesa)) AGORA LER FRASES. ((A Bia faz expressão facial demonstrando tentativa da leitura)).

Alan: TOCAR CAVAQUINHO. ((Alan escreve no quadro a frase "CYNTYA TOCAR CAVAQUINHO"))). ESTAR CERTO PROFESSORA?

Yasmim: SIM.

Carol: TOCAR CAVAQUINHO

(Filmagem e Diário de campo 02/04/2014).

Um ponto positivo da atividade é que há participação dos alunos, como foi apontado no diário de pesquisa: ocorreu "felicidade e a empolgação dos alunos, quando eles acertavam a escrita da frase no quadro". Ocorreu um esforço da professora Yasmin, em fazer com que os alunos memorizassem as frases trabalhadas e mesmo através da memorização os alunos estavam fazendo uma tentativa de leitura, e, segundo Freire, "ler enquanto estudo, é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o(a) leitor(a) se adentre na intimidade do texto para apreender sua mais profunda significação" (FREIRE, 2000, p.76).

A leitura enquanto estudo não é algo que seja simples ou fácil de fazer. Requer um conjunto de conhecimentos cognitivos, que envolvem um sistema dos códigos, de relações e inter-relações do que se está lendo com os significados que o leitor estabelece. Quando isso acontecera uma sensação de satisfação e "prazer".

A seguir, apresentamos o Quadro 5 indicando a ocorrência da categoria de análise centrada em três ou mais semioses:

Quadro 7: As categorias semióticas da cena “construção de frases”

Participantes	Categoria	Análise
Professora x aluno	Centrada em três ou mais semioses (imagem, Libras, escrita)	Há interação. O ensino é de construção de frases com gravuras. As gravuras e os sinais da Libras utilizados serviram como pretexto para a aquisição da língua portuguesa. Ocorre a avaliação dos alunos do seu letramento.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

5.1.3 O contexto de uso

Uma dedução possível é que na prática da professora não existe **contexto** de uso das palavras ou sinais trabalhados. Há uma relação de nomes que aparecem nas frases: Dira, Marina, Mariana, Cíntia, Emilly, Sandy etc. Não é explicado quem são, o que fazem, prejudicando o sentido que esses nomes têm nas frases.

As imagens que foram usadas na sala de aula, ao que tudo indica, não partem de um enunciador para um destinatário; não é especificado o local onde elas ocorrem; o tempo quando acontecem; as razões de serem exibidas; a indicação do possível gênero discursivo de que foram retiradas.

Segundo Street (2014), o contexto no qual o ensino está acontecendo, as relações que permeiam, os aspectos econômicos e sociais devem ser considerados ao trabalhar determinado conteúdo na escola. Nesta cena, o uso das imagens e das frases não estava dentro de um contexto real dos alunos, pois elas não tratavam de pessoas da sala de aula, de situações vividas pelos alunos.

Tal atividade desconsidera, portanto, o contexto de uso, já que as imagens estão desambientalizadas de uma prática comunicativa, pressupondo que a escrita ou até mesmo a interação verbal é algo neutro, homogêneo, e que a aquisição de textos se dará por meio de memorização de palavras e frases.

5.1.4 Tipos de letramento

Nesta cena, foi possível visualizar um exemplo prático do modelo autônomo de letramento, centrado “em seus aspectos técnicos, independente do contexto social” (STREET, 2014, p.172).

É possível considerar avanços em relação a outro tipo de ensino, que desconsiderava a Libras ou que desconsiderava as imagens para o ensino de surdo. No entanto, ao que tudo indica, não existe a contextualização das frases e não são discutidas as imagens. As habilidades individuais e os conhecimentos prévios dos alunos não são considerados. Não aparecem as críticas da realidade social.

Em resumo, as razões para caracterizar esta prática da professora no modelo autônomo de letramento estão postas no Quadro 4:

Quadro 8: Modelo de análise do letramento na cena “construção de frases”

Objetivo	Ensino de palavras e frases da Língua Portuguesa.
Estratégias de ensino	A partir de unidades descontextualizadas. Utiliza as imagens e a Libras como pretexto para ensinar as frases da Língua Portuguesa.
Habilidades trabalhadas	Habilidades cognitivas de memorizar as palavras e sua escrita. O letramento é medido e avaliado no final da atividade.
Texto	Não alcança o texto.
Contexto	É desconsiderado. As frases parecem não ter um significado referencial com autorias, locais, tempos, intencionalidades, ideologias, relações de poder.
Situação social	É desconsiderada.
Outras semioses além da escrita	Considera as imagens e a língua de sinais (Libras).
Língua em uso	Usa apenas o escrito.
Visão de sujeito	Os alunos são considerados como homogêneos. São desconsideradas as habilidades individuais.
Consequências	Desconsidera as concepções de aprendizagem. Desconsidera as relações de poder. Considera a escrita como algo universal, neutro, escolar.

Fonte:Elaboração própria, 2015.

5.2 CENA 02: COPA DO MUNDO

5.2.1 Apresentação da cena

Durante o primeiro semestre de 2014, foi trabalhado nos meses de maio e junho o projeto “Copa do Mundo”, em decorrência das doze cidades brasileiras que receberiam jogos do Mundial. Foram três os momentos desta cena: 1) apresentação em *data show* das seguintes imagens: mapa-múndi, para identificação do Brasil, bandeira do Brasil e as doze cidades sedes brasileiras da copa do mundo; 2) escrita das doze cidades sedes da copa do mundo; 3) apresentação de imagens dos estádios onde aconteceriam os jogos.

O interesse da aula foi trabalhar o tema copa da “Copa do Mundo”, relacionando-o com alguns conteúdos específicos que as professoras queriam

explorar. São eles: a imagem do mapa-múndi e da Bandeira do Brasil, as capitais que sediaram os jogos da copa, seus respectivos sinais e a escrita do nome das cidades.

A sumarização desta cena está no Quadro 9.

Quadro 9: sumarização da cena “copa do mundo”.

Cena 02: Copa do mundo		
Professoras: Yasmin e Regina		Data: 07/05/2014
Turma: Ciclo I – 3º ano- 6 alunos		Tempo: 45 minutos
Atividades	Recursos	Descrição
1) Apresentação de imagens no <i>data show</i> .	<i>Data show</i> ; <i>Power point</i> com imagens do mapa-múndi, da bandeira do Brasil e das cidades sedes da copa do mundo.	A professora Regina pede silêncio e anuncia o tema da aula: “copa do mundo”; Ela mostra para os alunos a imagem do mapa-múndi, da bandeira do Brasil; Pergunta sobre as cores da bandeira; A professora trabalha em Libras os sinais das cidades sedes da copa. O nome das cidades aparece ao lado da imagem. Ensina o sinal de cada uma das cidades.
2) Escrita das doze cidades sedes da copa do mundo.	<i>Data show</i> . Imagens das cidades sedes da copa do mundo.	A professora Regina pede que escrevam no caderno o nome das cidades sedes.
3) Apresentação das imagens dos estádios de futebol.	<i>Data show</i> , imagens	A professora Yasmin mostra as imagens dos estádios de futebol onde iriam acontecer os jogos da copa.

Fonte:Elaboração própria, 2015.

Os objetivos do plano de aula dessa atividade foram:

- 1) Utilizar o acontecimento da copa do mundo de futebol, evento que contará com grande visibilidade pelas mídias, como elemento facilitador da aprendizagem dos alunos;
- 2) Utilizar o evento para discutir temas presentes nas diversas disciplinas e gerar conhecimentos.
- 3) Possibilitar aos alunos assimilar e discutir as diversas culturas e organizações sociais de diferentes povos.
- 4) Propiciar aos alunos fazer a compreensão e desenvolver respeito às diversidades culturais presentes nessas sociedades (IFS, 2015, p.3).

Conforme vimos no plano de aula (IFS, 2015), os objetivos do projeto compreenderam vários aspectos, dentre eles: trabalhar diferentes elementos, que vão desde os conteúdos disciplinares até as questões culturais que permeiam as atividades que foram selecionadas.

No primeiro momento, foi projetada no *data show* a imagem da mapa do Brasil, quando foram exploradas com os alunos as cidades sede da Copa do mundo.

Em seguida, a Bandeira do Brasil, em que foram trabalhadas suas cores: verde, amarelo, azul e branco.

No segundo momento, foram trabalhadas as doze cidades sedes, localizadas no mapa, quando ensinou os sinais de cada uma. Também foram mostradas as imagens dos estádios onde iriam acontecer os jogos.

No terceiro momento, a professora Yasmin pede que os alunos escrevam o nome das cidades sede no caderno.

Nesta cena, as imagens começam a ser trabalhadas com certa autonomia em relação ao texto escrito. O contexto começa a aparecer com mais força, dando mais sentido ao vocabulário que está sendo trabalhado. Os alunos participaram com empolgação da atividade.

Os alunos demonstraram interesse e expressões de que estavam compreendendo o que estava sendo explorado pelas professoras.

Vejamos os momentos que ocorreram nesta cena:

Regina: BOM DIA! SILÊNCIO GRUPO. HOJE TRABALHAR TEMA FUTEBOL MUNDO. ((Os alunos em sua grande maioria estão bastante agitados, não prestam atenção na professora. Apenas dois ou três parecem atentos)). VOCÊS CONHECER ESTE PAÍS? QUAL NOME ESTE PAÍS? ((apontando para o Brasil no mapa-múndi)).

Carol: BRASIL ((estava prestando atenção à pergunta da professora)).

Regina: VOCÊS SABER ESTE ANO TER FUTEBOL MUNDO. SER AQUI BRASIL ESTA BANDEIRA, QUAL PAÍS?

Bia: BRASIL.

Carol: IGUAL. BRASIL.

Regina: VOCÊS SABER COR BANDEIRA BRASIL?

Carol: AMARELO.

Alunos ((vários)): AMARELO, AZUL, BRANCO.

Regina: CERTO. BANDEIRA BRASIL.

((A professora Yasmin entra em cena))

Yasmin: VOCES AGORA APRENDER CIDADES NOMES ONDE TER JOGO. VOCÊS SABER QUAL CIDADE TER JOGO? APRENDER AGORA SINAL CIDADE ONDE JOGO FUTEBOL.

((Nos slides estavam os Estados e o nome de cada capital onde teria jogo da copa))

Alan: LEGAL!!

Yasmin: AQUI RIO-DE-JANEIRO.

((A professora apresenta os sinais das cidades do Rio de Janeiro, Fortaleza, Recife, Natal, Salvador, Brasília, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Cuiabá e Manaus))

Regina: AGORA VOCÊS ESCREVER CADERNO NOME CIDADE FUTEBOL COPA. ((A professora oralizava e sinalizava ao mesmo tempo. Os nomes das cidades estavam escritos nos slides. A professora apresenta um slide com a imagem do estádio do Maracanã)).

Alan: ESTÁDIO MARACANÃ.

Yasmin: MUITO BEM!

Alan: PERTO ESTÁDIO OLÍMPIADAS.

Carol: BRASIL GANHAR COPA MUNDO.

(Filmagem e diário de campo, 07/05/2015).

5.2.2 Quantidade de semioses

A professora, nesta cena, trabalha as **imagens**, os **sinais** e a **escrita da Língua Portuguesa**. As imagens foram do mapa-múndi, da bandeira do Brasil, do mapa dos Estados brasileiros e dos estádios de futebol. Os sinais trabalhados foram os referentes a essas mesmas imagens. A escrita também foi referente a essas imagens. As imagens são traduzidas para a Libras, e estes sinais são traduzidos para a escrita da Língua Portuguesa.

Quando a professora aponta a localização do Brasil no mapa-múndi, ela não está trabalhando completamente a classe **eidética**, está apenas tratando do referente, a localização geográfica do Brasil no mapa-múndi:

Regina: “VOCÊS CONHECER ESTE PAÍS? [...] QUAL NOME ESTE PAÍS? ((apontando para o Brasil no mapa-múndi)).

Carol: BRASIL” (Filmagem e diário de campo, 07/05/2015).

Mas, quando a professora trabalhou os estádios da Copa, o aluno Alan, ao ver o estádio do Maracanã, associou a localização deste com uma outra construção para as Olimpíadas de 2016, que ele lembrou estar sendo feita nas proximidades. Neste momento, o aluno fez uma visualização **eidética**.

A aluna Carol, ao falar que o Brasil seria o ganhador da Copa, faz uma valoração, expressa sentimentos de vitória, otimismo e empolgação em relação à conquista da Copa do Mundo, como o mostra o trecho:

Alan: ESTÁDIO MARACANÃ.

Yasmim: MUITO BEM!

Alan: PERTO ESTÁDIO OLÍMPIADAS.

Carol: BRASIL GANHAR COPA MUNDO(Filmagem e diário de campo, 07/05/2015).

A professora trabalha parcialmente a **classe cromática**, que trata de cores, tonalidades, ritmo e graus de saturação. Ao explorar as cores da Bandeira do Brasil e seus significados, a professora acessa essa classe.

Também a classe **topográfica** é trabalhada parcialmente, quando o aluno Alan relaciona a distância entre o Maracanã e o Estádio das Olimpíadas, afirmando que estão próximos (perto).

Nesta perspectiva, a professora trabalhou nesta cena a leitura da imagem, embora não tenha aprofundado essa interpretação.

A análise que é possível fazer na cena 2 é que as imagens usadas, em grande parte, não são necessariamente para explorar a interpretação e a leitura da imagem enquanto texto imagético, mas para utilizar a imagem como um “pretexto” para o ensino da Língua Portuguesa.

A imagem, na perspectiva textual, não é utilizada como texto e sim como pretexto para trabalhar a escrita do nome das cidades sedes e dos estádios em que aconteceriam os jogos da Copa do Mundo.

Parece que os **sinais** utilizados foram para referenciar as imagens, ensinar o nome das cidades sede onde aconteceriam os jogos da Copa. Em grande parte, também foram usados como pretextos para o ensino da escrita.

Quando a professora solicita que os alunos escrevam no caderno o nome das cidades sedes, ela trabalha o ensino da **escrita**, utilizando como semioses “auxiliares” a imagem e os sinais, como podemos observar no trecho:

Regina: AGORA VOCÊS ESCREVER CADERNO NOME CIDADE FUTEBOL COPA. ((A professora oralizava e sinalizava ao mesmo tempo. Os nomes das cidades estavam escritos nos *slides*. A professora apresentava um *slide* com a imagem do estádio do Maracanã)).
Alan: ESTÁDIO MARACANÃ.
Yasmim: MUITO BEM! (Filmagem e diário de campo, 07/05/2015).

Neste momento, foi possível perceber a utilização de várias linguagens para explorar o tema: as imagens e os sinais para acessar a escrita da Língua Portuguesa. Percebemos a utilização do multiletramento para facilitar a compreensão dos conceitos e informações que estavam sendo trabalhados e a preocupação das professoras com as múltiplas linguagens, assim como ficou evidente que, após este conjunto de atividades, seria também trabalhada a Língua Portuguesa.

Fazer a opção em trabalhar com o multiletramento não é descartar a escrita e sim somar a ela outras linguagens que possam favorecer no aluno surdo a compreensão do que se quer ensinar, tornando a aprendizagem mais acessível.

Os alunos mostraram-se interessados e motivados com a atividade e faziam suas interferências em Libras, colocando suas opiniões e, a cada cidade apresentada, repetiam os sinais referentes e faziam seus comentários, dizendo que o Brasil iria ganhar a copa do mundo. Ficou evidente na cena que alguns alunos conseguiram relacionar os conhecimentos explorados pelas professoras com outros

temas, quando o aluno Alan interrompe a explicação e aponta para imagem do Estádio do Maracanã e diz que ao lado estava sendo construído o estádio em que acontecerão as Olimpíadas em 2016.

Neste momento, pude observar que este aluno estava conseguindo compreender o que estava sendo trabalhado e, o que é mais complexo, relacionar com outro assunto as semelhanças que existiam entre os temas.

A seguir, apresentamos o Quadro 7 da ocorrência da categoria de análise **centrada em três ou mais semiotes**.

Quadro 10: As categorias semióticas da cena “copa do mundo”.

Participantes	Categoria	Análise
Professoras x alunos	Centrada em três ou mais semiotes (imagens, sinais, escrita)	Há interação. O ensino é de informações sobre a copa do mundo, país Brasil, e cidades sedes brasileiras e foi contextualizado, com o momento histórico da época. Há interação, tem a valoração (avaliação).

Fonte: Elaboração própria, 2015.

5.2.3 O contexto de uso

O outro elemento, além da análise da imagem, é o **contexto**. Ao que parece, este elemento é parcialmente trabalhado, uma vez que aparecem nomes de cidades e essas são relacionadas às imagens. Trata-se de um tema epocal, a “copa do mundo”, por isso os elementos tempo e lugar estão presentes na aula. O tema epocal aqui é um objeto de ensino.

O tema epocal, trabalho sobre uma determinada época ou acontecimento do ano, difere do que assegura Freire, quando define sobre o tema gerador, dizendo que nele se “considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos” (FREIRE, 1992, p.87).

5.2.4 Tipos de letramento

Esta cena se aproxima de um modelo autônomo de letramento que, nos termos de Street (2014), deve estimular práticas que disfarçam situações culturais e ideológicas, para que este modelo seja apresentado como neutro e universal. Terá efeito de melhorar as habilidades cognitivas, porém não se preocupa em considerar as questões de valorização de outras culturas e saberes marginalizados. Essa prática de letramento busca impor o modelo ocidental de letramento.

É possível considerar bastantes avanços nesta cena, mas ainda está muito próximo do letramento autônomo, uma vez que o objeto principal parece ainda ser o ensino de palavras da Língua Portuguesa; a situação social e seus desdobramentos ainda não são discutidos.

O Quadro 5 faz um resumo da prática da professora, a qual caracterizamos próximo ao modelo ideológico de letramento.

Quadro 11: modelo de análise do letramento da cena “Copa do Mundo”

Objetivo	Ensinar o nome das cidades e dos estádios sede da Copa do Mundo.
Estratégias de ensino	A partir de unidades contextualizadas. Utiliza imagens e Libras para acessar o referente.
Habilidades trabalhadas	Habilidades sociais de conhecimento de mundo. O multiletramento aparece com a utilização de múltiplas formas de linguagem.
Texto	Imagético
Contexto	É considerado. Tem um significado referencial em uso, locais, tempos, intencionalidades, ideologias, relações de poder.
Situação social	É considerada.
Semioses	Considera as imagens e a língua de sinais (Libras).
Língua em uso	Usa a Libras.
Visão de sujeito	Os sujeitos são considerados nas suas características individuais. Os sinais foram ensinados para os alunos utilizados ampliando o conhecimento de mundo dos alunos.
Consequências	Considera as concepções de aprendizagem as diferenças culturais existentes entre as cidades que foram exploradas. Traz novas informações culturais para os alunos.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

5.3 CENA 03: FUTEBOL EM BRODÓSQUI

5.3.1 Apresentação da cena

Esta atividade fez parte da sequência de aulas que tiveram o tema “Copa do Mundo”. A cena apresenta um só momento. A professora exibe a imagem do quadro “Futebol em Brodósqui”, de Cândido Portinari, e faz algumas perguntas, no sentido de estimular os alunos a interpretá-la.

Figura 11: “Futebol em Brodósqui” de Candido Portinari.



Fonte: www.google.com

O interesse da aula foi trabalhar tema da “Copa do Mundo” utilizando a leitura e a interpretação da obra de arte intitulada “Futebol em Brodósqui”, de Cândido Portinari.

Aqui a sumarização da cena “Futebol de Brodósqui” está apresentada no Quadro 12.

Quadro 12: sumarização da cena “Futebol em Brodósqui”

Cena 03: Futebol em Brodósqui		
Professora: Yasmin e Regina		Data: 10/06/2014
Turma: Ciclo I – 3º ano - 6 alunos		Tempo: 35 minutos
Atividade	Recursos	Descrição
(1) Apresentação da obra “Futebol em Brodósqui”, de Cândido Portinari	Data show, imagem da obra e quadro branco.	A professora Yasmin mostra a imagem da obra de arte e pede que os alunos digam o que estão vendo na imagem; A professora em Libras solicita que os alunos digam o que entenderam da obra de arte: o que veem? Quantas crianças? Como são as crianças? Quais as cores? Onde acontece a cena? Os alunos, em Libras, respondem as perguntas feitas. No final, a professora Regina explica a autoria, e

		um aluno questiona sobre o termo “Brodósqui”. A professora explica que é o lugar em que Portinari nasceu.
--	--	---

Fonte: Diário de campo, 10/06/2014.

Como vimos no Quadro 5, a professora Regina inicia a aula pedindo a atenção da turma que estava meio barulhenta. Quando os alunos viram a imagem do quadro com a obra no *data show*, ficaram surpresos e começaram a interagir incentivados pelas professoras. O quadro do pintor Cândido Portinari serviu para trabalhar as variadas formas de linguagens que apresenta a pintura de um campo de futebol e várias crianças jogando bola.

Um aluno demonstra surpresa com relação à palavra “Brodósqui” e questiona a professora que lhe explica ser o nome da cidade onde vivera o pintor autor da obra.

A professora pergunta sobre o número de crianças e o que estão fazendo. Os alunos da turma comentam entre si sobre o que estão vendo na imagem, em seguida Regina explica associa a imagem ao momento da Copa do Mundo, competição da qual o Brasil e os demais países fariam parte.

Vejamos o diálogo que aconteceu em sala de aula:

Regina: BOM DIA! HOJE CONTINUAR AULA FALAR FUTEBOL. TUDO BEM? IR COMEÇAR? ((Os alunos conversam entre si. Parecem surpresos. Esse tema é uma continuidade das aulas anteriores. A professora apresenta a imagem ampliada no data show da obra “Futebol em Brodósqui”))

Yasmin: VOCÊ VER IMAGEM? O-QUE?

Carol: CRIANÇA.

Davi: BOLA.

Carol: JOGAR FUTEBOL.

Yasmin: O QUE MAIS VOCÊ VER?

Bia: ÁRVORE CORTAR.

Alan: TER ANIMAIS.

Regina: CRIANÇA TER QUANTAS?

((Os alunos contam))

Alunos: ONZE.

Regina: COMO ESTAR CRIANÇA?

Bia: NÃO-TER SAPATO.

Carol: ROUPA SUJA. PARECER CRIANÇA POBRE.

Alan: BRINCAR BOLA.

Davi: BOLA PEQUENA. PARECER BOLA SER PANO. NÃO BOLA FUTEBOL.

Regina: LEGAL. VOCÊS LER O QUADRO. TER MUITAS CORES. VERDADE? QUANTAS CORES TER?

Alan: VERDADE. TER MARROM.

Eva: LARANJA, AMARELO, BRANCO, VERDE, AZUL.

Fábio: COLORIDA.

Regina: ONDE JOGAR FUTEBOL?

Davi: PARECER INTERIOR. BARRO.

((Nesse momento a Carol percebe o lugar e faz o sinal de morte em forma de duas mãos juntas)).

Carol: LUGAR MORTE. TER CRUZ.

Yasmin: SER CEMITÉRIO LÁ ATRÁS. QUANDO MORRER IR CEMITÉRIO LÁ.

Regina: ESTA OBRA AUTOR C-A-N-D-I-D-O P-O-R-T-I-N-A-R-I ((escreve o nome no quadro branco)) NOME "FUTEBOL B-R-O-D-Ó-S-Q-U-I ((escreve no quadro branco)).

Davi: QUE-ÉB-R-O-D-Ó-S-Q-U-I?

Regina: LUGAR NASCER C-A-N-D-I-D-O P-O-R-T-I-N-A-R-I. LUGAR INTERIOR SÃO-PAULO.

((Carol faz a expressão que de entendeu)).

(Filmagem e diário de campo, 10/06/2014).

5.3.2 Quantidade de Semioses

Nesta cena, aparecem duas semioses: a imagem como texto e os sinais. Os alunos mostraram-se animados e interessados pela **imagem**, que é trabalhada na obra de arte de Cândido Portinari "Futebol em Brodósqui". Aparecem como tema central da imagem crianças jogando bola na rua. Neste momento, estabeleceu-se um diálogo entre as professoras e os alunos. As professoras perguntaram o que eles estavam vendo na imagem. Em seguida, os alunos responderam que eram crianças jogando futebol.

As professoras, cada uma na sua linguagem, explicaram a imagem relacionando-a com o tema futebol, ressaltando as condições das crianças que aparecem na obra e que elas estavam brincando na rua mesmo, junto aos animais. O futebol, como modalidade esportiva, desperta grande interesse das crianças da sala aula do IFS. Tanto meninas quanto meninos gostam de futebol.

Em seguida, exploraram as características socioeconômicas das crianças que aparecem na obra e o tipo de brincadeira que estavam fazendo.

Após isso, um aluno percebeu e destacou que na imagem aparecia também um cemitério, e ele mesmo explicou que ali é o lugar onde as pessoas ficam, quando morrem.

A professora explora bastante a leitura de imagem. Iniciemos por ela.

A classe **eidética** está muito presente nesta cena, quando as professoras e as crianças exploram aspectos da sua memória fotográfica do que foi apreendido da imagem. Os alunos expressaram suas opiniões sobre o que estavam vendo na imagem:

Yasmin: VOCÊ VER IMAGEM? O-QUE?
Carol: CRIANÇA.
Davi: BOLA.
Carol: JOGAR FUTEBOL
Yasmin: O QUE MAIS VOCÊ VER?
Bia: ÁRVORE CORTAR (Filmagem e diário de campo,10/06/2014).

A classe **cromática** também está presente na cena. Quando os alunos começam a destacar as cores presentes na obra, fazendo a relação da quantidade das cores que aparecem tanto no primeiro plano quanto no segundo. Eles fazem a identificação, a quantificação e a dedução de que várias cores juntas formam um “colorido”, conceituam como um conjunto de cores, considerando as características dessa classe:

Regina: LEGAL. VOCÊS LER O QUADRO. TER MUITAS CORES. VERDADE? QUANTAS CORES TER?
Alan: VERDADE. TER MARROM.
EVA: LARANJA, AMARELO, BRANCO, VERDE, AZUL.
Fábio: COLORIDA (Filmagem e diário de campo,10/06/2014).

Em seguida, a professora Yasmin pede que eles digam o que estão vendo no quadro no primeiro plano e depois no segundo plano, realizando uma leitura que explora a classe topográfica segundo a semiótica greimasiana. Segundo o autor, essa classe é acessada quando são exploradas as formas no espaço tanto da tela quanto das dimensões, alto, baixo, direção (GREIMAS,1973).

A classe **topológica** também aparece na cena, quando os alunos começam a relacionar a imagem às suas condições espaciais, à relação dos símbolos que aparecem com seus significados no espaço. Quando a aluna Carol faz a relação do sinal da cruz com a morte, ela interpreta e correlaciona o símbolo a uma das suas representações. Vejamos o que Carol diz neste trecho na análise:

Carol:LUGAR MORTE. TER CRUZ
Yasmin: SER CEMITÉRIO LÁ ATRÁS. QUANDO MORRER IR CEMITÉRIO LÁ.(Filmagem e diário de campo,10/06/2014).

Os **sinais** também foram explorados, uma vez que as professoras utilizam a Libras para explicar e perguntar para os alunos sobre o que aparecia na obra de Portinari. Na cena, os sinais aparecem como uma semiose utilizada para trabalhar os objetivos das professoras com a aula.

Na imagem foi explorada a **categoria centrada em duas semioses**, no caso aqui da imagem e dos sinais.

Quadro 13: Categorias semióticas da cena “Futebol em Brodósqui”

Participantes	Categoria	Análise
Professora x alunos	Centrada em duas semioses (leitura e interpretação da imagem e no sinal)	Há interação. O ensino é sobre a leitura e a interpretação de imagens. Incentivo ao conhecimento de outras culturas; associação às práticas esportivas e culturais com elementos que estão dentro do contexto, há interação, existe a valoração da nossa cultura (avaliação).

Fonte: Elaboração própria, 2015.

5.3.3 O contexto de uso

Trazer para a sala de aula um tema como o futebol – a copa do mundo – considerou o **contexto** que os alunos estavam vivendo na época, instigou os alunos a acessarem os referentes de leitura da imagem, interpretação e as correlações de conceitos. Valorizou a cultura brasileira trabalhando um tema significativo e festejado no Brasil – o futebol, correlacionando com a “Copa do Mundo”.

5.3.4 Tipos de letramento

Segue o quadro 14, com o resumo das análises que caracterizam a prática da professora oriunda do modelo ideológico de letramento, uma vez que, segundo Street (2014), oferece uma visão mais contextual e ligada a práticas culturais e suas diferenças. O letramento é uma prática social e não uma habilidade meramente mecânica e distante da realidade.

Na cena, as questões socioeconômicas mais subjetivas, como a morte, aparecem. Os próprios alunos levantaram esses questionamentos que geram uma análise que considera as culturas dominantes, mas também as culturas dominadas e geraram debates “ideológicos”, a respeito das questões sociais e da realidade.

Quadro 14: modelo de análise do letramento e multiletramento na cena “Futebol de Brosdóqui”

Objetivo	Leitura e interpretação de imagem.
Estratégias de ensino	A partir de unidades contextualizadas. Utilização de imagens e Libras para acessar o referente e o significado da imagem que está na obra de arte.
Habilidades trabalhadas	Habilidades de interpretação, leitura da imagem e habilidades sociais.
Texto	Texto imagético.
Contexto	É considerado. As informações são variadas, de cunho social, ideológico e cultural.
Situação social	É considerada.
Semioses	Considera as imagens e a língua de sinais (Libras).
Oralidade	Usa a Libras.
Visão de sujeito	Os alunos são considerados como heterogêneos. Quando as professoras consideram as interpretações e as relações que os alunos fazem da imagem com o contexto. São consideradas as habilidades individuais.
Consequências	Considera os conhecimentos individuais dos alunos, estimulando a leitura de imagens e o conhecimento de obras de arte.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Nesta atividade, pude perceber a escolha que as professoras fizeram em relacionar o tema futebol com a obra de arte de Portinari. Consideraram as cores, a posição da imagem e suas características, os sinais, o contexto e a interpretação dos alunos. Na interpretação, foram destacados o primeiro e o segundo planos. Também o conhecimento de artes plásticas, possibilitando aos alunos conhecerem o pintor e a obra.

O multiletramento aparece na cena quando é realizado o trabalho com a imagem, o contexto e a situação econômica. Aparecem as diferentes culturas e a situação econômica das pessoas, como fica claro no trecho:

Regina: COMO ESTÁ CRIANÇA?

Bia: NÃO-TER SAPATO.

Carol: ROUPA SUJA. PARECER CRIANÇA POBRE. (Filmagem e diário de campo, 10/06/2014).

Os alunos puderam conhecer e expandir seus conhecimentos de mundo, sobre artes plásticas e alguns referentes relacionados à cognição, como as cores, as formas, o espaço. Trazer para a sala de aula um assunto do cotidiano dos alunos possibilitou, segundo nossas observações, um despertar de interesse bem mais acentuado, uma vez que “a arte pode ser ainda um canal por meio do qual estudantes passariam a integrar práticas letradas que não dominavam, aumentando sua participação social” (ROJO, 2012, p.124).

As atividades desenvolvidas com a utilização de imagens facilitam o acesso à leitura e a compreensão. A interpretação que os alunos fazem com a mediação das professoras facilita a interação e a troca de conhecimentos. Aqui temos um exemplo da educação defendida por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando se reporta à importância de uma educação que possibilite que o alfabetizando, para além da leitura, aprenda a ler o mundo.

Para Flusser (2010), existe também uma importância na leitura de imagens, uma vez que elas são códigos que traduzem as situações; são mediações entre o ser humano e o mundo.

5.4 CENA 04: FESTA JUNINA

5.4.1 Apresentação da cena

Ao chegarmos à sala do projeto “Dinamizando com as linguagens”, a professora Regina estava com a turma do Ciclo I – 3º ano. Havia cinco alunos na sala, trabalhando com um texto sobre a festa junina e as características dessa época. A atividade foi dividida em três momentos: 1) A professora apresentou o texto no *data show*, explorando as imagens que apareciam e seus significados, contextualizando a festa junina; 2) Leitura do texto impresso em Língua Portuguesa e tradução para a Libras; 3) Distribuição de uma folha com o texto e algumas questões de interpretação.

O interesse da aula foi trabalhar a leitura e a interpretação do texto sobre a “festa junina”. Um segundo objetivo foi ensinar os sinais em Libras. E por último trabalhar os elementos da festa junina, comidas típicas, danças, brincadeiras.

A seguir, apresentamos o Quadro 15 com a sumarização da cena “Festa Junina”.

Quadro 15: sumarização da cena “Festa junina”

Cena 04: festa junina		
Professora: Regina		Data: 20/06/2014
Turma: Ciclo I – 3º ano - 05 alunos		Tempo: 40 minutos
Atividade	Recursos	Descrição
(1) Apresentação de imagens variadas sobre a festa junina.	<i>Data show</i> , imagens, texto digitalizado.	A professora Regina chama a atenção dos alunos. Em seguida, mostra as imagens: duas pessoas dançando, uma fogueira, pé de moleque, algodão doce, cocada e mingau;

		A professora ensina o sinal de cada comida típica; Os alunos interagem com a professora sobre essas imagens.
(2) Apresentação do texto sobre a festa junina.	<i>Data show</i> e folha com atividade dirigida.	A professora traduz o texto da Língua Portuguesa para a Libras; Cada aluno vai ao quadro ler o texto; Explica o significado dos vocábulos do texto em libras; Explica que eles irão fazer a leitura e interpretação do texto.
(3) Respostas às questões de interpretação do texto.	Folha com a atividade dirigida	A professora pede que os alunos respondam as questões da folha avulsa; Os alunos se dirigem à professora para tirar dúvidas.

Fonte: Diário de campo, 20/06/2014.

No Quadro 16, o tema da cena é a “Festa Junina” – uma festa tradicional do calendário escolar –, que acontece no mês de junho. A entrada da aula é pela data comemorativa “festa junina”, diferentemente da cena 1, que ocorre pela frase, da cena 2 que ocorre pelo tema epocal, “Copa do Mundo”, e da cena 3, que ocorre por uma obra de arte, o quadro “Futebol em Brodósqui”.

A professora, inicialmente, pede a atenção dos alunos e diz para olharem no quadro as várias imagens sobre a festa exibidas por meio de um *data show*. Nas imagens, os alunos identificam a fogueira, comidas típicas e pessoas dançando quadrilha.

No segundo momento, a professora Yasmin faz a leitura, em Libras, do texto que fala da festa junina, explicando os elementos que compõem a quadra junina. Em seguida, ela explica o significado de cada sinal em Libras, correspondente a cada imagem exposta no quadro.

A professora ajuda os alunos a interpretar o que estão vendo nas imagens. Isso nos remete à educação proposta por Freire quando diz que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (FREIRE, 1992, p.66).

No terceiro momento, a professora solicita que os alunos respondam uma atividade dirigida com questões relativas à quadra junina. Alguns alunos aparentam não ter a compreensão do que foi solicitado e se dirigem até a professora para tirar suas dúvidas. Ela explica novamente o comando.

Aqui nesta cena, destacamos ainda, como ponto positivo, a estratégia utilizada pela professora, que buscou incentivar na turma o interesse pela leitura, utilizando a tradução do texto da Língua Portuguesa para Libras.

Nesta cena, observou-se que as professoras procuraram trabalhar com um tema da época por meio da quadra junina. Assim, os alunos puderam manifestar seus gostos e interesses pelas festas juninas. A cultura também, assim como as atividades esportivas, possui grande apelo junto às crianças. Como ratifica Rojo, “essa mistura de culturas, raças e cores, não se constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”(2012, p.106).Para ela,

as mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados, ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p.106).

Na cena, observamos que a participação dos alunos foi motivada pela forte presença da temática cultural, uma vez que as festas juninas compõem o calendário comemorativo escolar. E mesmo que essa cultura seja rejeitada ou ignorada por alguns setores da sociedade, ainda é forte sua manifestação na escola. Esse interesse da turma possibilitou às professoras um trabalho mais dinâmico, utilizando múltiplas ferramentas do multiletramento, da interpretação do texto, da leitura e da escrita, por meio de expressões variadas como a dança e a própria gastronomia.

Vejamos os momentos do diálogo dessa cena:

Regina: BOM DIA. TODOS SENTAR. COMEÇAR AULA. HOJE TEMA FESTA JUNINA. VOCÊS VER IMAGEM ((mostra imagens no *data show* de duas pessoas dançando)).

Fábio: EU GOSTAR DANÇAR.

Regina: AGORA O- QUE-É? ((mostra uma fogueira)).

Bia: NÃO SABER.

Regina: SINAL FOGUEIRA ((faz o sinal de fogueira cada aluno repete)). QUE MAIS? ((mostra as imagens das comidas típicas)).

Fábio: COMIDA MUITA COMIDA GOSTOSA, VONTADE.

Regina: NOME COMIDA?

Alan: NÃO SABER.

Regina: ALGUÉM SABER SINAL ESSE SINAL?

Alunos: NÃO SABER.

Regina: ((A professora ensina os sinais,pé de moleque, algodão doce, cocada, cachorro quente e mingau e distribui uma folha avulsa com o texto em português e uma atividade de interpretação. A professora Regina faz a leitura do texto em Libras apontando cada palavra do texto)).

Regina: FESTA JUNHO.NOITE SANTO J-O-Ã-O.PÉ DE MOLEQUE, ALGODÃO DOCE, COCADA, CACHORRO QUENTE MINGAU.

FESTA A-R-R-A-I-A-L TER MUITA CASA ARMA ATIRAR, POTE QUEBRAR, PESCAR, BOLA LATA ATIRAR. TER SOM ALTO, CONVIDAR JOVENS ENVIAR CARTA CORREIO .ENVOLTA FOGUEIRA NINGUÉM

FICAR PARADO; DANÇAR NOITE TODA, FORRÓ ALEGRE ((Cada aluno vai ler no quadro o texto usando sinais. Os alunos já estão cansados, pela proximidade das férias escolares, segundo a própria Regina comenta. A atividade continua. Ela pede para os alunos responderem o exercício de interpretação do texto)).

Bia: PROFESSORA O- QUE-É C-A-R-N-A-V-A-L?

Regina: CARNAVAL OUTRA FESTA FEVEREIRO.

Bia: ENTENDER.

(Filmagem e diário de campo, 20/06/2014).

5.4.2 Quantidade de semioses

Na cena 4, “Festa Junina”, foram trabalhados com os alunos os elementos e as características da festa, o texto escrito e os sinais. Também apareceu como um elemento evidenciado a festa junina como uma manifestação cultural.

Início a análise da cena pela categoria **quantidade de semioses**. Nesta cena, aparecem as semioses imagem, sinal e escrita.

A utilização das **imagens** serviu para “auxiliar” a compreensão do texto escrito e dos sinais, para estimular os alunos antes da leitura do texto escrito propriamente dito.

Ao que parece, a professora não tinha como objetivo trabalhar as imagens enquanto texto semiótico. As imagens são pretexto para o trabalho com a Língua Portuguesa, na leitura do texto.

Acessou muito superficialmente as classes de análise da imagem semiótica. É possível perceber apenas a classe **eidética**, quando o aluno Fábio, ao ver a imagem de duas pessoas dançando, interpreta que gosta de dançar e ao ver as comidas expressa que tem vontade de comer tais comidas que aparecem na imagem, conforme se pode ver no seguinte trecho:

Regina: [...] VOCÊS VER IMAGEM ((mostra imagens no *data show* de duas pessoas dançando)).

Fábio: EU GOSTAR DANÇAR.

[...]

Regina: QUE MAIS? ((mostra as imagens das comidas típicas)).

Fábio: COMIDA MUITA COMIDA GOSTOSA, VONTADE (Filmagem e diário de campo 24/06/2014).

A utilização dos **sinais** também serviu em grande medida, na minha avaliação, como pretexto para o ensino da escrita.

Quando Regina trabalha os nomes das comidas típicas da festa junina, os alunos demonstram não conhecer o nome específico destas, mas o significado

principal “comida” eles demonstram saber, o que pode facilitar a compreensão do que a professora está explicando de forma mais específica, que é o nome da comida típica. Isso fica evidenciado no trecho:

Regina: NOME COMIDA?
Alan: NÃO SABER
Regina: ALGUEM SABER SINAL ESSE SINAL?
Alunos: NÃO SABER” (Filmagem e diário de campo, 24/06/2014).

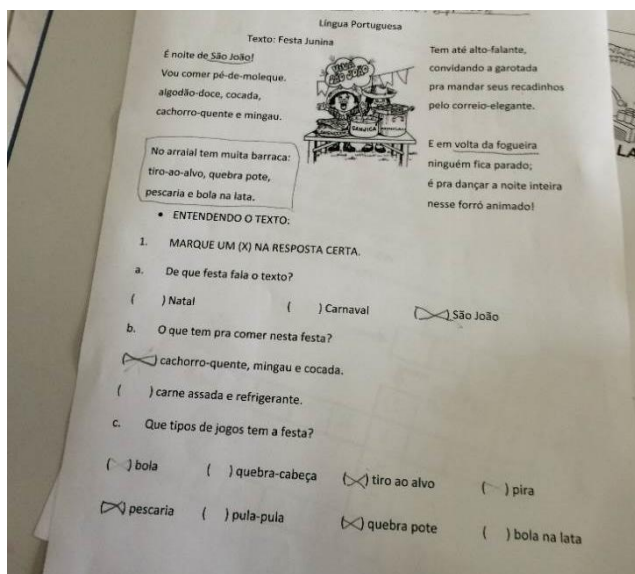
A professora Regina explorou os elementos que aparecem no texto. Portanto, sua análise está **centrada em elementos que aparecem no texto**. Foram trabalhados os nomes e seus significados: nome da festa, da dança, das comidas típicas e das brincadeiras. À medida que fazia a leitura do texto, ensinava os sinais correspondentes, e os alunos faziam perguntas e comentários sobre o que ela ia apresentando, como podemos perceber no trecho:

Regina: AGORA O- QUE-É? ((mostra uma fogueira))
Bia: NÃO SABER
Regina: SINAL FOGUEIRA ((faz o sinal de fogueira cada aluno repete)).
 [...]
Regina: QUE MAIS? ((mostra as imagens das comidas típicas)).
Fábio: COMIDA MUITA COMIDA GOSTOSA, VONTADE.
Regina: NOME COMIDA?
Alan: NÃO SABER (Filmagem e diário de campo, 24/06/2014).

Os alunos não conheciam alguns sinais específicos do que era próprio da festa junina, no caso de “FOGUEIRA”, mas, ao ensinar, logo os alunos conseguiam aprender.

A **utilização da escrita** parece ser o objetivo principal da professora. Reproduzo a imagem e o texto que foi distribuído no segundo momento do episódio:

Figura 12: Imagem da atividade que foi realizada com os alunos.



É noite de São João.
Vou comer de pé-de-moleque.
Algodão-doce, cocada
Cachorro quente e mingau.
No arraial tem muita barraca.
Tiro ao alvo, quebra pote,
Pescaria e bola na lata,
Tem até alto falante,
Convidando a garotada
Para mandar seus recadinhos
Para o correio elegante
E em volta da fogueira
Ninguém fica parado.
É pra dançar a noite inteira nesse forró animado!

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

O ápice da cena parece ser a interpretação do texto que os alunos fazem na folha dirigida. Quando eles começam a responder as perguntas relacionadas ao texto, demonstram um entendimento parcial sobre o que foi explicado. A atividade respondida pelo aluno Fábio comprova isso. Senão, vejamos:

Marque um (x) na resposta certa.

- 1) De qual festa trata o texto? () Natal () Carnaval (X) São João
2) O que tem pra comer nesta festa? (x) cachorro-quente () mingau
() cocada () Carne assada () refrigerante
3) Que tipo de jogos tem na festa? () bola () quebra-cabeça (x) tiro
ao alvo () pira () pescaria () pula-pula (x) quebra-pote () bola na lata
(Diário de campo, 24/06/2015).

Fábio conseguiu responder a maior parte das perguntas relacionadas ao texto, com exceção da questão 3, referente às brincadeiras. O aluno “deveria” marcar além das respostas “tiro ao alvo” e “quebra-pote”, as alternativas “pescaria” e “bola na lata”. Ele escolheu apenas duas alternativas, ao invés das quatro.

Quadro 16: Categoria quantidade de semioses da cena da Festa Junina.

Participantes	Categoria	Análise
Professora x alunos	Centrada em três ou mais semioses (imagem, escrita e o sinal)	Há interação. O ensino é sobre os elementos da festa junina, estão dentro do contexto, há interação, existe a valoração (avaliação).

Fonte: Elaboração própria, 2015.

5.4.3 Contexto de uso do enunciado

A próxima categoria de análise é o **contexto de uso do enunciado**. Por trabalhar a partir do gênero textual, alguns elementos do contexto parecem ser recuperados e outros nem tanto, senão, vejamos: trata-se de um gênero textual. O texto estava no *data show* e na folha impressa, não tinha autoria. O objetivo do texto fora de apenas ensinar os vocábulos em língua portuguesa e os sinais, quando da tradução. O texto circulou entre os alunos no mês de junho, quando das comemorações, das comidas típicas e do vestuário característicos. O ambiente e o tempo parecem justificar o uso do texto.

5.4.4 Tipos de letramento

Por fim, a última categoria analisada: a definição do **tipo de letramento**.

Apesar do viés fortemente atrelado ao modelo autônomo de letramento, por vezes apareceu, na mesma cena, a tentativa de trabalhar o modelo ideológico. Observei um esforço, por parte da professora, quanto à iniciativa em propiciar a participação dos alunos para conhecer as tradições culturais. Como defende McLaren, “já que o domínio cultural legitimou e disponibilizou certos discursos, ao mesmo tempo em que desacreditava e marginaliza outros” (MACLAREN, 2000, p.31).

Apesar de existir um grande interesse em trabalhar a escrita, a professora levou em consideração os conhecimentos individuais dos alunos e suas interferências sobre a “festa junina”.

Aqui, vislumbramos a utilização de outras linguagens, próprias das práticas pedagógicas de letramento e de multiletramento, que possibilitam uma melhor apropriação do tema proposto, uma vez que, segundo Rojo, “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiculturalismo” (ROJO, 2012, p.30).

A seguir, apresentamos, no Quadro 17, uma síntese das práticas de letramento que aproximam a atividade de um letramento autônomo:

Quadro 17: Tipo de letramento e multiletramento na cena “Festa Junina”

Objetivo	Leitura e interpretação do texto.
Estratégias de ensino	A partir de unidades contextualizadas. Utilização de imagens e da Libras, para acessar o referente a leitura e interpretação do texto escrito.
Habilidades trabalhadas	Habilidades cognitivas da leitura, escrita e interpretação do texto, a compressão de novos sinais e o conhecimento das manifestações culturais.
Texto	Texto escrito.
Contexto	É considerado. As informações fazem parte da época em que está sendo trabalhado o tema que é de cunho social e cultural.
Situação social	Não é discutida em sala de aula.
Usos de Semioses e da escrita	Considera as a escrita, a leitura do texto “Festa Junina”, a Libras e as imagens como estímulo para entender o texto escrito.
Língua em uso	Usa apenas a Libras.
Visão de sujeito	A participação e a opinião dos alunos são consideradas. Os alunos começam a ser tratados como heterogêneos, partícipes da aula das professoras. Em alguns momentos são consideradas as habilidades individuais.
Consequências	Considera os conhecimentos individuais dos alunos, estimulando o conhecimento das manifestações culturais.

Fonte:Elaboração própria, 2015.

5.5 CENA 05: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

5.5.1 Apresentação da cena

A professora Yasmin levou os alunos para a sala de leitura e explicou para eles que iriam trabalhar com livros de histórias. A cena que faz parte desta dissertação é constituída de apenas um momento, quando os alunos, um a um, contam a história que lhes coube na distribuição de narrativas feita pela professora. Para chegar a esta cena, é preciso reconstituir alguns fatos antecedentes. A aula do dia 24 de junho de 2014 iniciou com a explicação da professora Yasmin, sobre o trabalho que seria de contação de história e interpretação em Libras e depois ela contou uma história para usar como exemplo para a atividade. Ela distribuiu um livro de histórias para cada aluno, estabelecendo um tempo para fazerem a leitura e a interpretação para em seguida contarem a sua história. É nesta última ação da professora que me detenho.

O objetivo da aula foi trabalhar a leitura e a interpretação do texto, usando as histórias infantis. Um segundo objetivo foi trabalhar a interpretação e a sequência lógica dos fatos que aconteciam na história, estimulando a expressão corporal dos alunos. E, por fim, ensinar os sinais em libras.

No Quadro 18, fazemos a sumarização da cena com seus respectivos momentos.

Quadro 18: Resumo da cena 05 Contação de histórias.

Cena 05: contação de histórias		
Professora: Yasmin		Data: 24/06/2014
Turma: Ciclo I – 3º ano - 05 alunos		Tempo: 50 minutos
Atividade/ planejamento	Recursos	Descrição
Cada aluno vai contar sua história da maneira que entendeu.	Livros de histórias, Libras e gestos.	A professora mostra as imagens. Os alunos contam as histórias de acordo com seu tema em libras e com gestos.

Fonte: Diário de campo, 20/06/2014.

Os livros que foram trabalhados nesta cena foram: *Baby Zoo*, *João e o pé de feijão* e *Bambi*.

O livro *Baby Zoo* conta os fatos de uma competição na floresta com os seguintes animais: preguiça, hipopótamo, coruja e coelho. Quem venceu a competição que aconteceu foi a coruja. Ficou em segundo lugar o coelho, que ficou muito triste, por não ter ganhado. Essas foram as sequências dos fatos que apareceram na história. O livro foi escrito por Moacir Rodrigues e é da editora Ciranda Cultural.

O livro *João e o pé de feijão* narra uma sequência de fatos que tratam da troca de uma vaca por feijões mágicos. O pé de feijão cresce e fica gigante, ao ponto de levar a uma outra cidade encantada. João sobe até o topo planta e encontra um castelo com um gigante rico. Então começa a pegar algumas coisas de lá para ajudar sua mãe, pois juntos estavam passando por necessidade. Uma das coisas que ele traz do castelo do gigante é uma galinha que coloca “ovos de ouro”. O gigante, ao descobrir, fica furioso com João e tenta pegá-lo, mas João corta o pé de feijão, e o mundo do gigante desaparece. Ele e sua mãe viveram felizes para sempre. O livro integra a “coleção clássicos de sempre”, da editora Brasileitura.

O livro do *Bambi* trata do nascimento de um filhote de veado. Bambi vai passear na floresta, se perde da mãe e dos outros amigos que estão com ele. Sua mãe é capturada pelos caçadores e morre. Bambi fica muito triste e é consolado pela sua amiga Bibi. Depois de um tempo, ele cresce e começa a gostar de Bibi. Ele se torna o novo líder do bando, e eles vivem felizes para sempre! O livro, à

semelhança de *João e o pé de feijão*, também integra a “coleção clássicos de sempre”, da editora Brasileitura.

Essas foram as três histórias exploradas nesta cena. É importante destacar que os livros de histórias trabalhados não apresentam uma sequência de narrativas completa, pois são adaptações dos textos matrizes, compostas de modo sintético, para contemplar um público leitor ainda em formação. O objetivo na análise não é especificar as características de uma narrativa, mas, sim, investigar a sequência de fatos ocorridos e o uso das múltiplas linguagens e/ou semioses.

Reconhecemos, nesta cena, que a iniciativa da professora de propiciar a participação dos alunos para contar, traduzir e interpretar as histórias por meio das imagens e dos sinais foi importante para todos os envolvidos. Os estudantes puderam trabalhar os conhecimentos envolvidos nessas situações que aconteceram na aula. Demonstraram interesse pela atividade proposta pela professora Yasmim e realizaram todos os momentos previstos para a cena.

A seguir, seguem os textos que foram trabalhados pela professora na atividade.

Figura 13: livros de histórias trabalhos na aula.



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Vejamos agora os diálogos da cena:

Yasmin: VOCÊS VÃO VER IMAGENS ((apontou para as imagens do livro)). CADA-UM VOCÊS APRESENTAR O SEU TEMA LIBRAS.

Alan: NÃO.

Yasmin: ESQUECER?

Alan: MEU TEMA PREGUIÇA BEBÊ. PREGUIÇA SOBE NA ÁRVORE. SE ABAIXA HIPOPÓTAMO.

Yasmin: ((chama atenção dos alunos para olharem para o colega que está apresentando sua história)).

Alan: HIPOPÓTAMO ANDA, ANDA. HIPOPÓTAMO FICOU OLHANDO CORRE, CORRE PARA-FRENTE, PARA-TRÁS. UMA CORUJA ENORME CORRE, CORRE PARA-FRENTE, PARA-TRÁS. LEVANTA TRISTE. COELHO MUITO TRISTE!

Yasmin: POR QUE TRISTE?

Alan: COELHO QUASE GANHAR CORUJA. PREGUIÇA GANHAR.

Yasmin: COELHO 2º LUGAR TRISTE PERDER TROFÉU. MUITO BOM PARABÉNS!

Todos: PALMAS.

((o próximo aluno apresenta sua história)).

Bia: MEU TEMA J-O-Ã-O ARVORE FEIJÃO. PLANTAR FEIJÃO. FEIJÃO CRESCER ATÉ-LÁ EM-CIMA MUITO ALTO. MENINO PUXAR LEVAR LADO CHAVE LÁ EM-BAIXO. HOMEM LÁ EM-CIMA CANTAR. GALINHA CANTAR. FEIJÃO CRESCER.

Yasmin: POR-QUE CRESCER? POR-QUE?

Bia: SUBIR MENINO.

Yasmin: PEGAR MENINO.

Bia: NÃO MUITO ALTO. PUXAR CORDA. CASA MENINO PUXAR IR PARA-FRENTE. HOMEM MAL IR CHEGAR ABRIR PORTA ENTRAR CASA

Yasmin: CASA LÁ EM-CIMA GRANDE? CASA LÁ EM-BAIXO PEQUENA?

Bia: LÁ EM-CIMA GRANDE LÁ EM-BAIXO PEQUENA.

TODOS: PALMAS.

((Próximo aluno apresenta sua história)).

Yasmin: QUAL TEMA?

Carol: MEU TEMA BAMBI. B-A-M-B-I.

((Os alunos estavam conversando e se movimentando))

Yasmin: ATENÇÃO PESSOAL!

Carol: NASCE MUITO FRÁGIL DEVAGAR. MUITO TRISTE CHUVA MULHER-BENÇA CALMA. BAMBI MUITO AGITADO HOMEM CAÇADOR ESPINGARDA. CONFUSÃO VER CONFUSÃO.

Yasmin: O-QUE?

Carol: CONFUSÃO VER CONFUSÃO ATIRADOR ATIRAR NA COSTA DOI. ABRAÇO BAMBI FICAR PARADO. (Filmagem e diário de campo, 24/06/2015).

5.5.2 Quantidade de semioses

Início a análise da cena pela categoria **quantidade de semioses**. Nesta cena, aparecem as semioses imagens e sinais.

Ao que parece, a professora não tinha como objetivo trabalhar as **imagens** enquanto texto semiótico. As imagens foram, em grande parte, utilizadas como pretexto para a leitura em Libras – uma espécie de tradução – e para a compreensão do texto escrito. A professora apresenta a seguinte metodologia:

fornece ao aluno um livro com ilustrações, imagens e textos em Língua Portuguesa para ser lido; os alunos leem o texto – provavelmente por meio das imagens. O objetivo, ao que tudo indica, é a apreensão do vocabulário da Língua Portuguesa. A utilização das imagens serviu como “auxílio”, como “estímulo”, para a aquisição do vocabulário e da estrutura sintática da Língua Portuguesa.

É possível, no entanto, recuperar alguns elementos da classificação semiótica da imagem proposta por Greimas (1973). A classe que mais tem ocorrência é a **eidética**, que aparece na fala sinalizada dos três alunos na cena: Alan, Bia e Carol, ao fazerem o uso das imagens, para dizer o que entenderam da história.

As interpretações de Alan estão dispostas nos seguintes fatos: a preguiça sobe na árvore, o hipopótamo corre para frente e para trás, a coruja vence a competição, e o coelho fica em segundo lugar, como aparece no trecho:

Alan: HIPOPÓTAMO ANDA, ANDA. HIPOPÓTAMO FICOU OLHANDO CORRE, CORRE PARA-FRENTE, PARA-TRÁS UMA CORUJA ENORME CORRE, CORRE PARA-FRENTE E PARA-TRÁS. LEVANTA TRISTE. COELHO MUITO TRISTE! COELHO QUASE GANHA CORUJA. PREGUIÇA GANHOU. (Filmagem e diário de campo, 24/06/2015).

Nas interpretações de Bia, ocorrem os seguintes acontecimentos: João plantou feijão, depois cresceu uma árvore muito alta. Um menino puxa uma corda e leva uma chave e uma galinha, que canta. Como se pode perceber, a aluna não consegue recuperar todo o enredo da história: não consegue recuperar o início quando João vai à cidade vender uma vaca e recebe alguns grãos de feijão. Ele já aparece plantando o feijão. A árvore cresce, ele sobe e traz uma galinha. A partir da exposição da aluna, pressupomos que ela ainda não adquiriu inteira capacidade para compreender e narrar.

Vejamos esse trecho da cena:

Bia: MEU TEMA J-O-Ã-O ARVORE FEIJÃO. PLANTAR FEIJÃO. FEIJÃO CRESCER ATÉ-LÁ EM-CIMA MUITO ALTO. MENINO PUXAR LEVAR LADO CHAVE LÁ EM-BAIXO. HOMEM LÁ EM-CIMA CANTAR. GALINHA CANTAR. FEIJÃO CRESCER. (Filmagem e diário de campo, 24/06/2015).

Nas interpretações de Carol, aparece o nascimento de Bambi, que é muito frágil, devagar e triste. Ocorre uma chuva e uma confusão: um caçador atira na costa de algum personagem – a mãe –, e Bambi fica parado. Assim, Carol relata apenas os episódios do nascimento e da morte da mãe, ou seja, o início e o clímax

da história. Também precisa adquirir mais habilidade de narrar, prática que, ao que tudo indica, não é ensinada pela professora Yasmim.

Carol: NASCE MUITO FRÁGIL DEVAGAR. MUITO TRISTE CHUVA MULHER-BENÇA CALMA. BAMBI MUITO AGITADO HOMEM CAÇADOR ESPINGARDA. CONFUSÃO VER CONFUSÃO.

Yasmin: O-QUE?

Carol: CONFUSÃO VER CONFUSÃO ATIRADOR ATIRAR NA COSTA DOI. ABRAÇO BAMBI FICAR PARADO. (Filmagem e diário de campo, 24/06/2015).

Selecionamos a seguir, no Quadro 19, alguns vocábulos que podem expressar valorações das classes eidética e topológica:

Quadro 19: valorações das classes eidética e topológica na cena 5

Classe	Valorações
Eidética	Carol: FRÁGIL DEVAGAR. MUITO TRISTE [...] MÃE CALMA . BAMBI MUITO AGITADO Bia: HOMEM MAL
Topológica	Bia: NÃO MUITO ALTO . PUXAR CORDA. CASA MENINO PUXAR IR PARA-FRENTE . [...] Yasmin: CASA LÁ EM-CIMA GRANDE? CASA LÁ EM-BAIXO PEQUENA? Bia: LÁ EM-CIMA GRANDE LÁ EM-BAIXO PEQUENA .

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Os **sinais**, nesta cena, aparecem em construções mais complexas. Não aparecem como listas de vocábulos, aparecem em enunciados. Como nesta cena a produção escrita da Língua Portuguesa não foi proeminente, acredito que em grande medida os sinais foram valorizados, embora também possam ter servido como pretexto para a leitura, para aquisição ou memorização dos vocábulos da Língua Portuguesa.

A professora Yasmim trabalha com a unidade texto nesta cena. Portanto, sua prática pedagógica está aqui **centrada em elementos que aparecem no texto**.

Não há como afirmar se as crianças conseguiram interpretar as histórias, através da sequência da narrativa ou das imagens ou ainda das duas linguagens. O fato é que o texto estava presente na cena e aparecem duas semioses nesta cena 5, como mostra o Quadro 20.

Quadro 20: Resumo categoria quantidade de semioses da cena 05 leitura e interpretação de histórias.

Participantes	Categoria	Análise
Professora x alunos	Centrada em duas semioses (imagem e sinal)	Há interação. O ensino é sobre os elementos da história. Estão dentro do contexto, há interação, existe a valorização.

Fonte: Elaboração de própria, 2015.

5.5.3 O Contexto de uso do enunciado

A próxima categoria de análise é o **contexto de uso do enunciado**. O fato de a professora trabalhar o gênero miniconto favorece o trabalho com o contexto de uso, embora alguns elementos ainda não apareçam. O texto foi apresentado no suporte livro de histórias, impresso. Este livro pode ser manuseado. Continha capa, autoria, editora etc. O texto impresso circulou entre os alunos em um tempo e ambiente específicos, favorecendo a construção de significados. A leitura em Língua de Sinais só favoreceu essa compreensão do texto.

Outro fator importante é a consideração do universo infantil, que aparece nos minicontos, trabalhando o faz de conta, a imaginação. Essas histórias representam um universo rico de possibilidades a serem desenvolvidas na escola, mesmo que as professoras não tenham trabalhado, em suas intervenções pedagógicas, com os textos integrais das obras selecionadas, mas sim com adaptações.

5.5.4 Tipos de letramento

Quanto à última categoria analisada, a definição do **tipo de letramento**, avaliamos que, nesta cena 5, aparece um trabalho realizado na perspectiva do letramento ideológico. Uma primeira razão para essa afirmação é que a professora não padronizou o ensino na escrita. Esta não foi central na aula. Os alunos interpretaram a história, provavelmente a partir da imagem e da tradução feita por eles mesmo para a Libras.

Inferimos que a professora pode ampliar as possibilidades do letramento ideológico, e até ensaia tentativas de fazê-lo. Explora outros temas que não fossem apenas a “leitura e a contação de histórias”. Desse modo, há que se ter a consciência de que letramento trabalhado em uma perspectiva de uma prática social

implica o conhecimento dos múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestam as relações de poder (STREET, 2014).

Com a possibilidade de também ter ocorrido a leitura do texto e o acionamento de conhecimentos prévios, pois é possível que alguns alunos já conhecessem as histórias escolhidas para aula, cada aluno que estava participando da aula foi contar a sua história e apresentou para seus colegas, sendo esse o ápice da atividade desenvolvida e analisada no presente item desta dissertação.

Segundo Rojo, “na medida que promoveu a autoria, a autonomia, a interatividade, o registro e o protagonismo da turma, incentivando os alunos a produzirem e divulgarem o conhecimento”(ROJO, 2012, p.49), a professora, nesta cena, trabalhou alguns desses aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento da “criação coletiva” (ROJO, 2012, p.49).

O Quadro 21 sumariza estas e outras razões para considerar esta atividade como do tipo de letramento ideológico.

Quadro 21: modelo de análise do letramento e do multiletramento.

Objetivo	O ensino da habilidade de narrar; traduzir e interpretar os fatos a partir das imagens e da Libras.
Estratégias de ensino	Livros de histórias infantis. Utiliza a Libras para acessar as informações e a sequência lógica dos fatos das histórias.
Habilidades trabalhadas	Habilidades de interpretação, de expressão, de sequência lógica dos fatos da história e de uso da Libras. O multiletramento parece com o uso da imagem e da Libras.
Texto	Histórias infantis.
Contexto	É considerado. O livro de miniconto foi manuseado, favorecendo a apreensão de autoria do texto, destinatário, tempo e lugar de circulação do texto.
Situação social	É considerada, uma vez que a professora, aceita as várias formas e tentativas de interpretação usadas pelos alunos e ensina quando necessário os sinais que eles não conhecem.
Outras semioses além da escrita	Considera as imagens e a Libras.
Linguagem em uso	Usa a Libras.
Visão de sujeito	Os alunos e as habilidades que são envolvidas na contação de histórias são consideradas individualmente. Os alunos utilizam suas formas e possibilidades de interpretação.
Consequências	Considera as concepções de aprendizagem, conforme o que foi solicitado na atividade. Considera as várias formas de linguagem como possibilidades de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

De um modo geral, as ações desenvolvidas nas cenas aqui apresentadas dariam suporte para mais intervenções analíticas. Entretanto, diante do recorte do objeto de estudo, o avanço desse olhar poderia ultrapassar a delimitação do objeto,

especialmente em face do rico manancial de possibilidades disponibilizadas na instituição de referência quanto à educação de surdos na região norte. Um balanço mais geral do que foi desenvolvido nesta dissertação é apresentado na seção final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em compasso com o objetivo de analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas de letramento e multiletramento no Instituto Felipe Smaldone, faço as considerações e reflexões finais sobre a temática que me propus pesquisar.

As questões relacionadas aos processos de letramento e multiletramento apontam possibilidades de incluir novas linguagens e semioses nas práticas pedagógicas. Ao estudar essas questões, detive um olhar sobre as alternativas que o IFS está utilizando para ampliar as probabilidades de aprendizagem dos alunos surdos que estão no Ciclo I – 3º ano. Destaco, porém, que meu foco recaiu sobre a ação pedagógica, sendo esses alunos evocados no momento da coleta das cenas, que aconteceram as intervenções pedagógicas das professoras da turma em questão.

Existe uma demanda real, de buscar formas para que de fato a escola seja um espaço de todos e para todos. Pesquisadores e educadores debatem permanentemente em busca de alternativas e políticas que buscam esse objetivo. Alguns estudos nos mostram que essa prática ainda é muito elementar. Existem diversos fatores que vão além da sala de aula – passam pela falta de respeito para com o Outro; pela falha na implementação de programas específicos, políticas públicas que garantam que a escola seja um espaço de interação e disseminação de conhecimento, de forma que o que está dito na lei possa ser de fato implementado na prática, com o compromisso, a valorização dos profissionais e a garantia da continuidade das ações.

Muitas vezes a implementação dessas políticas fica demasiadamente sob a responsabilidade dos professores, e sabemos que o professor, sozinho, não tem como resolver todas as questões de aprendizagem e do trabalho pedagógico, pois existem situações que vão além das suas condições e do limite que lhe é imposto pelas próprias ações que precisa desempenhar: planejar, avaliar, estudar os conteúdos que serão trabalhados com os alunos.

A falta de formação dos professores, bem como de infraestrutura dos espaços, é um dos entraves, mas também precisamos discutir não só a forma, mas o conteúdo do que vem sendo trabalhado nos espaços escolares, de que forma a educação vem sendo discutida, de que maneira e quais as ideologias que permeiam as práticas pedagógicas.

Existem várias iniciativas que têm despertado os interesses de educadores, preocupados com a educação dos alunos com deficiências. Contudo, pudemos observar, a partir deste estudo— que versa sobre práticas de letramento e multiletramento com crianças surdas do Instituto Felipe Smaldone –, que, nesse campo, as políticas de atenção ainda são incipientes. Caminhamos há tempos à procura de uma “qualidade” que até aqui não conseguiu atingir a maior parte das pessoas que têm deficiência. A educação básica, em sua plenitude, no universos dessa tão sonhada qualidade, ainda se arrasta em passos lentos em direção a uma realidade tão discutida, mas não disputada em sua concretização, uma realidade que rompa com os modelos importados de educação e que supere os índices negativos, constantemente apontados nos censos educacionais.

Na teia de conceitos diversos com que nos deparamos na elaboração deste estudo, entendemos que a escola pode organizar um trabalho pedagógico que contemple uma multiplicidade de práticas, gêneros, mídias, direcionado à compreensão e à produção da leitura e escrita em diferentes linguagens e respeitando as diferentes culturas presentes na escola e na sociedade. Assim, defendemos que a escola pode e deve potencializar o diálogo multicultural, trazendo para a reflexão crítica, todos os que compõem a comunidade escolar, por meio de suas vivências, de seus múltiplos saberes, e não somente da cultura dominante expressa por um determinado seguimento majoritário social. Mas, para além disso, dar voz aos integrantes da comunidade escolar; dando-lhes espaço para que expressem a cultura adquirida ao longo de suas vidas, enfim, valorizando o conhecimento, a cultura, fruto do cotidiano vivenciado por pais, alunos, professores, para se que se tornem fontes de estudo.

Dentre as formas alternativas de trabalhar o ensino, temos o multiletramento, como um novo plano de voo, advindo da utilização de múltiplas semioses que têm despertado o interesse de algumas instituições de ensino como alternativa para o trabalho docente no cotidiano escolar, principalmente em um universo inclusivo.

Neste estudo, analisamos o contexto em que se insere o Instituto Felipe Smaldone e percebemos que os alunos surdos têm sido despertados para várias formas de se comunicar com o mundo, principalmente por meio das artes visuais e dramáticas, assim como pelo contato com diferentes gêneros literários. Desse modo, essas múltiplas linguagens contribuem para uma melhor compreensão do mundo que os cerca e para que possam intervir em suas realidades sem serem alvos de

chacotas ou vítimas de pena, vistos como “coitadinhos”, que “não conhecem” e “não entendem”; portanto, impossibilitados para o exercício pleno da vivência social, sendo consciente de seus direitos e de seus deveres.

O processo de ensino-aprendizagem baseado em práticas de letramento e multiletramento tem apresentado resultados significativos, segundo as observações e a coleta de dados realizada no *lócus* da pesquisa e devidamente analisada ao longo desta investigação. Inicialmente, os dados coletados, por si só, possibilitaram uma ampla reflexão sobre os processos de letramento e multiletramento e suas interfaces com o processo de construção do conhecimento, aquisição de novas formas de comunicação de alunos surdos, no contexto sociocultural e educativo da Amazônia.

O trabalho com as várias linguagens respeita as diferenças e as afinidades, por isso pode contribuir, de fato, com a construção do conhecimento, fazendo com que o aluno passe a respeitar a sua história e a do Outro. Em outras palavras, o trabalho com as múltiplas linguagens e os símbolos que impregnam a cultura só vão se revestir de significados para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicação significativas.

Ao longo da pesquisa de campo, observamos que, em alguns momentos, as metodologias de trabalho com as pessoas surdas buscam, de alguma forma, a normalização de suas atitudes. E, contraditoriamente, as políticas para pessoas surdas sempre foram desenvolvidas por pessoas ouvintes, geralmente, estas sim, surdas para a realidade do estudante surdo. Para nós, isso explica que, na maioria das vezes, essas políticas não obtiveram os resultados esperados por não incluir em seu grupo de elaboradores os que, de fato, seriam seus maiores interessados. Evidente está de que não preciso ser surda para entender desse universo. Mas é preciso sim que se perceba o mundo a partir da vivência da pessoa surda. Por exemplo, em um pensamento normalizador, existe uma exclusão latente materializada pelos discursos que desconsideram a Língua de Sinais e “exigem a expressão perfeita na modalidade oral e escrita na leitura e compreensão do texto escrito da Língua Portuguesa” (BENTES, 2012, p.213).

Em cada um dos capítulos aqui expostos, desde a história do Instituto Felipe Smaldone e sua trajetória pela educação dos surdos no Pará, vimos que as iniciativas de trabalhar essa educação de forma inclusiva ainda são difusas. Num momento em que se discutem novas metodologias de atendimento a essas pessoas,

ainda encontramos poucas instituições de ensino preocupadas em assegurar o direito que os surdos, tal como ocorre no caso dos ditos “normais”.

A falta de formação adequada também se configura como um entrave para o desenvolvimento das ações nessa direção. Aos poucos, algumas Instituições de Ensino Superior começam a oferecer cursos de licenciatura em Libras e aqui destacamos o trabalho epistemológico que a Universidade do Estado do Pará vem desenvolvendo, na linha de pesquisa e formação, preocupada com investigações acadêmicas na área em questão.

Consideramos relevante analisar toda a conjuntura que envolve o trabalhado com as crianças surdas, ouvir as demandas e dificuldades na educação dessa clientela. Em síntese, pelo que foi possível observar na pesquisa, existem alguns fatores que interferem diretamente no processo de desenvolvimento e construção desses conhecimentos. São eles:

- ✓ a falta de compreensão dos órgãos que regulam a educação, quanto ao que de fato é importante para ser efetivado e garantido na implementação de políticas públicas eficazes para assegurar o direito de todos à educação de qualidade. Isso, na maioria das vezes, só fica no discurso ou nas leis;
- ✓ a falta de formação inicial necessária para trabalhar com os alunos surdos, assim como a falta de formação continuada, acompanhada do devido respeito ao direito a jornada de trabalho e incentivos para que os profissionais envolvidos possam de fato investir na sua formação, desde os aspectos macro até chegar ao estágio micro, os quais envolvem o planejamento, a compra de livros, cursos de aperfeiçoamento, especialização e outros que possam fortalecer as concepções e a atuação desses profissionais;
- ✓ a falta da presença da parceria da família desses alunos na construção dos conhecimentos das crianças. Sabemos que existem muitas dificuldades estruturais das famílias, principalmente as mais carentes, que passam por vários problemas, desde aspectos econômicos aos emocionais, que interferem, por exemplo, na frequência dos alunos na escola e no próprio desenvolvimento destes. Isso provoca uma quebra no trabalho, na aquisição de conhecimentos e em todo o planejamento pedagógico realizado na escola.

Essas foram algumas das considerações feitas a partir das coletas de dados, as quais pudemos aprofundar no momento das análises, que mostram que, dentre os fatores que interferem, diretamente, na educação do aluno surdo, a ausência de conhecimento por parte dos familiares, quanto a como tratar das limitações impostas pela surdez, ainda se destaca dentre os desafios a serem enfrentados. A necessidade de interagir com pai, mãe, irmãos precisa ser construída no cotidiano, entretanto, tal tópico não foi tocado ao longo da dissertação por se constituir algo que vai além da delimitação da pesquisa, mas a presente referência a essa questão é para registrar que esse dado não foi desprezado ao longo de nossa investigação.

Neste estudo específico, observamos que, por meio de práticas de letramento e multiletramento, as professoras do IFS trabalham com novas práticas, que se demonstraram menos excludentes. As práticas com o multiletramento, ainda que de forma parcial, tem possibilitado constatar resultados que levam a aprendizagem dos alunos que estão no processo inicial da aquisição da leitura e da escrita. Ressaltando, toda a complexidade que envolve a leitura de mundo e a leitura enquanto a interpretação e escrita de variados tipos de textos.

Como ficou comprovado pelo que foi exposto ao longo do estudo. Sabemos da dificuldade de se implementar um projeto inovador, principalmente quando envolve toda a comunidade escolar. Entretanto, é preciso que se quebrem vários paradigmas para ultrapassar as barreiras motivadas pelas mudanças necessárias às novas práticas.

Numa linha tênue que separa realidade e ficção, é preciso que se deem asas a uma nova audição, a um novo jeito de se estar no mundo. Isso pode ser viabilizado pelas novas práticas de letramento e demultiletramento.

Tivemos, no decorrer da pesquisa, a coleta de informações tanto no campo documental quanto com as pessoas entrevistadas. O tema multiletramento ainda é novo para o corpo docente do IFS. Sentimos isso na própria fala das professoras, que mostram interesse por essa prática, mas ainda estão buscando melhores formas para dominá-la.

Portanto, nossas observações se processaram a partir de projetos pilotos que estão sendo colocados em prática. Percebemos ainda que existem dificuldades na compreensão da proposta, talvez pela falta de formação específica, de referenciais ou mesmo por ser ainda uma experiência recente. Mas constatamos que as práticas de letramento e multiletramento adotadas por meio de múltiplas semioses têm

despertado o interesse dos professores e estimulado o processo de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo com eles atividades que consideram o contexto social, econômico e cultural no qual estão inseridos.

A riqueza da pesquisa nos mostra que outros caminhos são possíveis. Ao analisarmos, apesar de a inclusão ainda ser um paradigma a ser vencido em vários âmbitos, seja social, seja cultural, pois ainda se observa propostas excludentes na sala de aula de Unidades que se dizem Especializadas, vencer esse desafio é grande. Ainda são poucos os educadores que veem a inclusão como uma questão social, pois está intrinsecamente embutida em todo tecido social. Precisamos avançar na perspectiva do surgimento de novas tecnologias, que devem estar à disposição de todos os alunos, independente de seu aspecto físico ou mental.

Não queremos que a pedagogia do multiletramento seja apenas mais uma ferramenta para incluir o surdo na sociedade, mas, para além disso, proporcionar a ele a chance de se sentir no mundo, como o das Outras. e falando de si, com os recursos que desejar, e dessa forma transformar sua realidade silenciosa, e que em muitas situações esteve amordaçada.

Seguimos na perspectiva e na pesquisa desse longo aprendizado que nos oportuniza um conhecimento individual, que pretendemos colocar em benefício de um projeto coletivo maior e de significância para a toda sociedade e para as próprias Instituições incentivadoras, no caso, a UEPA e o Instituto Felipe Smaldone.

Por essa ótica, defendo que o desafio das mudanças deve ser assumido e decidido pelo coletivo escolar e – por que não dizer? – pelo coletivo social.

Aqui termina o presente texto, mas ele, ao invés de ser o ponto de chegada de um longo e produtivo voo, será o ponto de partida para voos maiores, que darei na minha vida acadêmica. A intenção é dar sequência para pesquisa. Planejar novos percursos e voos, são desejos e inspirações que emanam para a os próximos projetos.

Continuidade é a palavra que mais enaltece a vontade de investigar, fomentar e provocar nos espaços que trabalham com a educação de crianças surdas, o debate e a prática de uma educação de e com respeito, que garanta a autonomia e a alteridade.

REFERÊNCIAS

BENTES, J. A. O. Ensaio sobre letramento e multiletramento. In: TRESCASTRO, L. B. (Org.). **Alfabetização, letramento e matemática**. Belém, PA: SEMEC/ECOAR, 2012. p. 38-50.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e Disnormalidades: formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília (DF), 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília (DF), 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP. Brasília. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – **Programa e ações**, MEC; SECADI, Brasília (DF), 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CHIAZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994.

DIAS, A. V. M. et al. Municontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

FLUSER, Y. **A escrita**. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE. P. **Pedagogia da esperança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE. P. **Pedagogia da Tolerância**: organização e notas Ana Maria A. Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES–SANTOS, S, N.; FERREIRA, D. C. N. O professor e seus instrumentos didáticos: um caso de trabalho docente no ensino médio. In: GOMES–SANTOS, S, N.; BENTES, J. A. O.; ALMEIDA, P. S. (Org.). **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares**. Belém: Paka –Tatu, 2014. p. 51-70.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Editora Cultrix: Edusp, 1973.

GROSFOGUEL. R. Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

GROSFOGUEL. R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FELIPE SMALDONE. **Histórico do Instituto Felipe Smaldone**, s/d. (documento digitalizado).

INSTITUTO FELIPE SMALDONE. **Projeto Político-Pedagógico do Instituto Felipe Smaldone**, 2013. (documento digitalizado).

JÚNIOR, J.R.B. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. M.; FERNANDES. E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-70.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo, Pontes Editores, 1989.

KLEIMAN. A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas,: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LEGISLAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2010. **Cadernos EducaAmazônia**. vol.2. Belém: Halley, 2010.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; SANTOS, R. L. C. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. M.; FERNANDES. E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.11-24.

LODI. A. C; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: _____. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 65-89.

LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo, SP: Cortez, 2010. P. 39-56.

LUZ, R. D. **Cenas Surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MAIA, T.C.V. **Projeto Parque Ecológico Infantil no Bosque Rodrigues Alves/ Jardim Botânico da Amazônia Belém/PA**: uma proposta de Educação Ambiental? 2007. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MAIA.T.C.V. **Gestão democrática na escola cabana** 2005. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

MANTELATTO, S.A.C.; PEDROSO, C.C.A; DIAS, T.R.S. Reflexões sobre uma proposta bilíngue de atendimento aos surdos. **Espaço**, nº 14, p. 03-11, 2000.

MARCONDES, M. I. A observação nos estudos de sala de aula. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M. VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 147-164.

MELO, R. de; ROJO, R. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-271.

NOGUEIRA, A. S. **Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 36-53.

OLIVEIRA, S. F. de. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIETROFORTE, A. V. S. A análise da imagem da música. Análise semiótica de uma capa de disco. In: PIETROFORTE, A. V. S. **Análise do texto visual: a construção de imagem**. São Paulo: Contexto, 2013. p.19-31.

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

RAMOS. A. **Biografia de Felippo Smaldone**, 1978.

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

ROJO, R.H.R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: LODI, A.C LACERDA, C.B.F. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Medicação, 2009. P.33-50.

ROJO. R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

ROJO. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p.11-31.

ROJO. R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**.1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A.C. da. **Karytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sob a ótica bilíngue**. 2000. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2000.

SKLIAR, C. V.**A surdez** um olhar sobre as diferenças. 6 ed: Rio de Janeiro: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**.17.ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES. M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, B. V.**Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia em educação**.1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. M.; FERNANDES. E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-47.

TEXEIRA, E. OLIVEIRA, I, A. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. OLIVEIRA, I. A. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-24.

VASCONCELOS, M.L.M.C; BRITO.R.H.P.B. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 5.ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas fundamentais de ladefectología**. In: Obras completas: fundamentos da defectología. Tomo 5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1925.p.89-100.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins, 1998.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.).**Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YELLAND, N. et al. Multimodality. In: YELLAND, N.; LEE, L.; O'ROURKE, M.; HARRISON, C. **Rethinking learning in early childhood education**. The McGraw- Hill Companes. Open University Press, New York-USA 2008, p. 46-81.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Vimos, por meio deste Termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “**Cenas de letramento e Multiletramento na educação de crianças surdas**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientadora a Prof. Dr. José de Anchieta de Oliveira Bentes.

Esta pesquisa tem como objetivo geral **como se processam as práticas educativas de letramento e multiletramento com crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone?**

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro das respostas, utilizaremos anotação direta ou se você concordar, gravador de voz do *smartphone*.

Poderemos utilizar, também, imagens fotográficas suas tiradas na escola, a fim de evidenciar aspectos sobre a educação das crianças surdas.

Conforme previamente solicitado por membros da escola, caso seja necessário, informaremos os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados na dissertação.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, quando iremos devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados, bem como as imagens fotografadas, sem que haja nenhum prejuízo para si.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu....., declaro para os devidos fins que, li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma, aceitando a publicação na dissertação da imagem do meu filho.

Belém, ____/____/____

Responsável

Pesquisador
TATIANA CRISTINA VASCONCELOS MAIA
(91) 8823 2609

Orientador
JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES
(091) 9115 0986

Apêndice B: instrumento de coleta de dados – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ROTEIRO DE ENTREVISTA****1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço completo: _____

Contatos: _____

Série/Escolaridade: _____

Formação: _____

Atuação Profissional: _____

2. Perguntas

Quanto tempo você trabalha na escola?

- 1- Qual a proposta pedagógica da escola. Em que ela está baseada?
- 2- Quais os métodos utilizados nas suas aulas?
- 3- Na sua opinião o que caracteriza a pedagogia do multiletramento?
- 4- Quais as dificuldades encontradas para realizar o trabalho com a pedagogia do multiletramento?
- 5- Quais os resultados alcançados no processo de alfabetização com a essa pedagogia?
- 6- Você fez leituras e formações continuadas sobre a pedagogia do multiletramento?
- 7- Quais as atividades que você desenvolve em sala com seus alunos?
- 8- Que tipos de materiais você utiliza nas atividades?
- 9- Quais os maiores benefícios alcançados com o trabalho com o multiletramento?
- 10-Quais as sugestões que você aponta como importantes para continuar desenvolvendo o projeto do multiletramento?

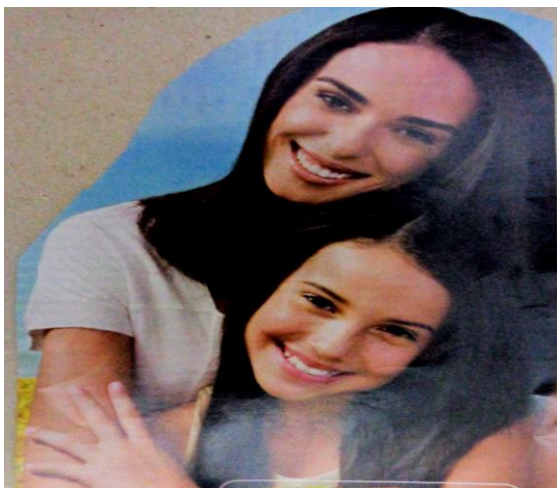
ANEXOS

ANEXO 1- Imagens e frases que foram exploradas pelas professoras na cena 1.

FIGURA x FRASE



Dira é uma mulher que adora ler revistas.



Marina e Mariana são mãe e filha que não se desgrudam nem na hora dos passeios.



Cíntia gosta de tocar cavaquinho para os amigos.



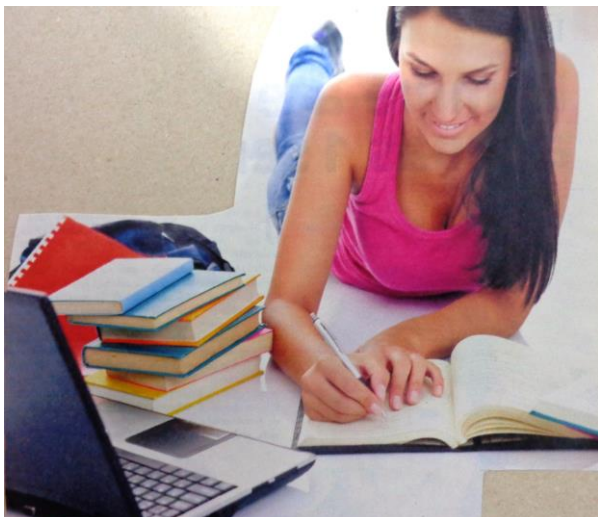
Emily foi ao parque passear com seu cachorro Bob.



Sandy se apresentou no teatro Municipal do Rio de Janeiro.



Dayane cuida da saúde do seu bebê de nove meses.



Amanda é uma jovem que gosta de escrever para os amigos.



Alice adora dormir nos braços de sua mãe.



Claudiane precisa descansar na hora do almoço.



Os idosos precisam de carinho e dedicação.



Sérgio e Helena levam Wagner para brincar na frente da casa.



Pedro vive na academia fazendo musculação.



A família do senhor David gosta de passear ao ar livre.



Tereza, Diana e Selma são três amigas que gostam de cuidar dos cabelos.



Márcia tem uma vida saudável, ela adora comer frutas variadas.

Angela e Hugo divertem as noites de sábado na televisão.



Marina e Mariana foram passear nas praias.



Marina e Mariana são mãe e filha que não se desgrudam nem na hora dos passeios.

ANEXO B – MAPA COM AS CIDADES SEDES DA COPA DO MUNDO USADOS NA CENA 2

Cidades sede do Brasil na copa (12 cidades)

Manaus – Amazonas – Fortaleza – Ceará – Natal – Rio G. do Norte – Recife – Pernambuco – Salvador – Bahia – Cuiabá – Mato Grosso – Brasília – Distrito Federal – Belo Horizonte – Minas Gerais – São Paulo – Rio de Janeiro – Curitiba – Paraná – Porto Alegre – Rio G. do Sul.





Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Travessa Djama Dutra s/n - Telégrafo
66113-200 Belém- Pa
www.uepa.br